

**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«КРЫМСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ В.И. ВЕРНАДСКОГО»
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКАДЕМИЯ (ФИЛИАЛ) ФЕДЕРАЛЬНОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО АВТОНОМНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ «КРЫМСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ В.И. ВЕРНАДСКОГО» В Г. ЯЛТЕ**



ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

74 (2)

Сборник научных трудов

**Ялта
2022**

Рекомендовано ученым советом Гуманитарно-педагогической академии (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте от 30 марта 2022 года (протокол № 3)

Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2022. – Вып. 74. – Ч. 2. – 299 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» в г. Ялте (г. Ялта)

Заместитель главного редактора:

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» в г. Ялте (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» в г. Ялте (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» в г. Ялте (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» в г. Ялте (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» в г. Ялте (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, доцент, 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)

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» в г. Ялте (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» в г. Ялте (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, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «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, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена» (г. Санкт-Петербург)

Учредитель: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»

Перечень рецензируемых научных изданий: 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 (педагогические науки, психологические науки)

Средства массовой информации: Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор). Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС 77-61807 от 18.05.2015

Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU: Издание размещается на платформе eLIBRARY с индексацией в РИНЦ (договор с Научной электронной библиотекой Elibrary.ru № 171-03/2014)

ISSN: Журнал зарегистрирован в Международном Центре ISSN в Париже (идентификационный номер печатной версии: ISSN 2311-1305), действующий при поддержке ЮНЕСКО и Правительства Франции

© Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского (г. Симферополь), 2022 г.

© Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте (г. Ялта), 2022 г.

Все права защищены.

УДК 371.378

кандидат педагогических наук, доцент **Абильтарова Эльвица Нуриевна**

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

кандидат сельскохозяйственных наук, доцент **Абитова Шазие Юсуповна**

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

ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА ПО ОХРАНЕ ТРУДА

Аннотация. В статье обоснована актуальность формирования организационно-управленческой компетентности будущих специалистов в области охраны труда. Представлены результаты анализа научных публикаций, предметом исследования которых являются вопросы, связанные с особенностями формирования организационно-управленческой компетентности в системе высшего образования. Дальнейшее развитие получило понятие «организационно-управленческая компетентность будущих инженеров по охране». Обоснована необходимость развития у будущих специалистов в области охраны труда профессионального мышления, способствующего решению творческо-поисковых и практико-ориентированных задач и ситуаций, а также критического мышления, направленное на активизацию аналитической деятельности обучающихся и влияющее на уровень мобильности специалиста в принятии управленческих решений в области охраны труда.

Ключевые слова: компетентность, организационно-управленческая компетентность, профессиональная деятельность, инженер по охране труда, профессиональное мышление.

Annotation. The article substantiates the relevance of the formation of organizational and managerial competence of future specialists in the field of labor protection. The article presents the results of the analysis of scientific publications, the subject of research of which is the issues related to the peculiarities of the formation of organizational and managerial competence in the higher education system. The concept of "organizational and managerial competence of future occupational safety engineers" was further developed. The necessity of developing professional thinking of future specialists in the field of labor protection, contributing to the solution of creative-search and practice-oriented tasks and situations, as well as critical thinking, aimed at enhancing the analytical activity of students and affecting the level of mobility of a specialist in making managerial decisions in the field of labor safety.

Key words: competence, organizational and managerial competence, professional activity, occupational safety engineer, professional thinking.

Введение. В связи с современными тенденциями развития системы высшего образования, основанной на гуманистической, личностно-ориентированной парадигме, проблема формирования организационно-управленческой компетентности у будущих специалистов по охране труда является актуальной. Развитие творческой личности, способной приспособиться к динамическим изменениям в различных сферах экономики и производства, является первостепенной задачей высшего образования. От будущих инженеров требуется высокий уровень профессионализма, общая культура, высокий технический и технологический уровень, основанный на современных производственных технологиях, которые предполагают поиск новых решений, более эффективных подходов к организации и управлению производственными ситуациями.

Изложение основного материала статьи. Анализ научно-педагогических публикаций (табл. 1.) по исследуемой проблеме показал, что понятие «организационно-управленческая компетентность» вызывает повышенный интерес ученых и, чаще всего, данный термин связывают с формированием организационно-управленческих способностей у обучающихся.

Таблица 1

Контент-анализ понятия «организационно-управленческая компетентность» в научных публикациях

№	Авторы	Содержание понятия
1	Л.А. Попова [9, С. 111]	Интегративная личностная характеристика, раскрывающаяся через ценностные ориентации, мотивы, знания, умения, опыт, профессионально важные качества, которые определяют его способность к творческому осуществлению организационно-управленческой деятельности, к постоянному профессиональному и личностному самосовершенствованию.
2	Н.А. Ран [11, С. 83]	Комплекс мобильных, эмоциональных, интеллектуальных, коммуникативных, должностных, персональных и организационных компетенций специалиста, которые в условиях рыночной экономики характеризуют его готовность к решению организационных и управленческих задач профессиональной деятельности, отвечающих требованиям производственного процесса, современным социокультурным нормам и системы аксиологических ориентиров общества.
3	А.Э. Исламов [4, С. 289]	Интегративная характеристика личности, которая отражает его способности, функциональные возможности, а также готовность к осуществлению планирования, координации, оптимизации, стимулирования и творческого развития деятельности учащихся в предметной области и собственной профессиональной деятельности
4	В.В. Гончаров [2]	Тип профессиональной деятельности, направленной на организацию деятельности других людей в достижении поставленных целей.
5	Л.П. Качалова [5, С. 2]	Деятельность, которая выстроена в определенной логике, последовательной цепи действий, насыщенных значимым для образовательной организации содержанием.
6	З.Р. Танаева [13, С. 54]	Готовность к решению организационных и управленческих задач будущей профессиональной деятельности.

Обобщая взгляды ученых на сущность и содержательные аспекты организационно-управленческой компетентности будущего специалиста, можно сделать вывод, что большинство из них отмечают интегративные качества личности, характеризующие ее готовность к решению организационных и управленческих задач в определенной профессиональной сфере. Следовательно, учитывая различные подходы ученых к содержательной характеристике организационно-управленческой компетентности будущих специалистов и нашего практического опыта, под *организационно-управленческой компетентностью будущего специалиста по охране труда* мы подразумеваем как характеристику личности, выражающуюся в способности разрабатывать политику в области охраны труда, осуществлять организацию работ по обеспечению охраны труда, реализовывать деятельность по планированию, применению и внедрению системы управления охраной труда, анализировать результативность политики и мероприятий по охране труда, мотивировать и стимулировать работников для создания высокого уровня культуры безопасности. Данная компетентность выражается в готовности специалиста в области охраны труда организовывать работу коллектива, исполнителей с обязательным учетом требований охраны труда; в способности в трудовом коллективе распределить функции, обязанности и полномочия по охране труда; в готовности выбрать, обосновать, принять и реализовать управленческие решения по улучшению условий труда, предотвращению производственного травматизма и профессиональных заболеваний.

Несмотря на достаточно важную значимость формирования организационно-управленческой компетентности у будущих инженеров в области охраны труда в высшем учебном заведении, организация данного процесса сопровождается рядом противоречий между: требованиями образовательных стандартов нового поколения к основательному формированию организационно-управленческой деятельности и сложившейся ориентацией учебных дисциплин на приоритетность изучения технических проблем; объективной потребностью формирования организационно-управленческой компетентности у будущих инженеров по охране труда и недостаточным научным обоснованием инновационных технологий, как основных компонентов образовательного процесса; необходимостью усиления подготовки инженерных кадров в области охраны труда, и отсутствием методического и дидактического обеспечения учебного процесса. Вместе с тем, анализ состояния исследуемой проблемы в теории и практике выявил несоответствие между требованиями государственных стандартов и уровнем сформированности организационно-управленческих компетенций у выпускников вуза. Одним из направлений решения заявленной проблемы может стать организация образовательного процесса таким образом, чтобы у будущих специалистов в области охраны труда была сформирована определенная система знаний и умений, профессиональных и личностных качеств, способствующая осуществлению будущей профессиональной деятельности, касающейся организации и управления процессами.

Содержание формирования организационно-управленческой компетентности будущего инженера в области охраны труда является сложным процессом и должно быть направлено на достижение следующих целей: формирование системы знаний об управлении производственным процессом с учетом объективных закономерностей функционирования систем управления как самого предприятия, так и его подразделений; развитие технического и технологического мышления на основе анализа различных производственных ситуаций и задач; осуществление анализа и оценки нормативной, технической и технологической информации, необходимой для принятия определенного управленческого решения; формирование умений по оцениванию условий и последствий принимаемых организационно-управленческих решений; развитие способностей, направленных на успешную адаптацию к изменяющимся требованиям и условиям в области охраны труда; готовность работать в команде по решению производственных или социальных задач. В соответствии с закономерностями профессиональной подготовки специалистов в вузе, процесс формирования организационно-управленческой компетентности будущих инженеров в области охраны труда осуществляется на основе следующих принципов [4, 7]: целостности, интегративности, прогностичности, адаптации, самосовершенствования и саморазвития, рефлексии.

На основе анализа функционально-производственной деятельности инженера в области охраны труда можно сделать вывод, что организационно-управленческая компетенция имеет сложную структуру и определяется системой сформированных знаний, умений личностных и профессионально значимых качеств. Учитывая многоаспектность профессиональной деятельности инженера по охране труда с позиции организации и управления техносферной безопасностью, особое внимание уделяется формированию системы знаний, основанной на междисциплинарной взаимосвязи инвариантных и вариативных дисциплин, раскрывающей особенности организационно-управленческой деятельности, через: систему нормативно-правовых актов в области обеспечения безопасности; систему государственного управления и контроля по техногенной безопасности; принципы построения и функционирования системы управления охраны труда; управление охраной здоровья; воздействие на человека вредных и опасных факторов; управление обеспечением эпидемиологического благополучия населения; организации и управления промышленной и экологической безопасностью, чрезвычайными ситуациями; методы оценки техногенной экологической ситуации.

В профессиональной подготовке будущих инженеров по охране труда особое внимание уделяется формированию системы умений. В современной педагогической энциклопедии под умениями подразумевается освоенный субъектом способ выполнения действий, обеспечиваемый совокупностью приобретенных знаний и навыков [8, С. 613]. Многие авторы рассматривают умения как промежуточный этап овладения новым способом действия, основанным на знании и соответствующим правильному использованию этого знания в процессе решения различных профессиональных задач. Система организационно-деятельностных умений будущих специалистов в области охраны труда должна обеспечивать разработку и проектирование системы управления охраны труда на предприятии, в организациях и учреждениях.

Согласно государственным стандартам, к основным умениям по управлению техносферной безопасностью мы относим такие, как: выбор методов защиты от опасностей и способов обеспечения оптимальных условий жизнедеятельности; использование основных средств контроля качества среды обитания; использование организационно-управленческих навыков в профессиональной и социальной деятельности; умение осуществлять анализ механизмов воздействия опасностей на человека.

Результативность формирования организационно-управленческой компетентности будущих инженеров, по мнению многих ученых, зависит от уровня развитости в них *профессионального мышления*, которое формируется и проявляется при решении специфических профессиональных задач. Данное понятие употребляется в источниках в двух аспектах: как качественный аспект профессионального уровня специалиста и как особенности мышления, обусловленные характером профессиональной деятельности – предметный аспект [11, С. 83; 10, С. 87]. В свою очередь, уровень сформированности профессионального мышления инженера по охране труда в целом зависит от уровня сформированности у него технического и технологического мышления.

Техническое мышление, как один из видов профессионального мышления, отражает существенные признаки и связи технических объектов и систем. На этой основе личность сравнительно легко постигает структуру и функции технических устройств и технологических процессов, а на основе конструкторско-технологических знаний и умений способна рационализировать или изобретать новые технические объекты или технологические методы [8, С. 342].

Следовательно, техническое мышление инженера предусматривает интеграцию как предметного, так и качественного аспектов при выполнении профессиональных функций. В свою очередь, технологическое мышление будущего инженера отражает специфические особенности различных производственных процессов. Уровень развитости технического и технологического мышления будущих инженеров в нашем случае проявляется в эффективности решения организационно-управленческих творческих задач и ситуаций. Такие задачи должны учитывать, в первую очередь, специфику технических характеристик оборудования, механизмов и специфику технологических процессов определенной производственной сферы.

По мнению ученых [6, 12] творческо-поисковые и практико-ориентированные задачи должны обладать следующими особенностями: иметь теоретико-прикладной характер, предусматривающий единство понятий и действий; осуществление тесной взаимосвязи и взаимодействия явлений, понятий и образов; оперативность и мобильность принятия решений. Так как инженеру часто приходится решать различные технико-технологические задачи и проблемы в ограниченное время, то условия их деятельности требуют быстрой ориентировки, умения быстро воспринимать, понимать поступающую извне информацию и срочно реагировать на неожиданно сложившуюся ситуацию, которая требует творческого подхода к ее решению. Основой решения творческо-поисковых и практико-ориентированных задач, возникающих в процессе профессиональной деятельности, является сочетание анализа, синтеза, интуиции и выявления структурных связей-отношений между ними. Следовательно, творческий процесс решения этих задач предусматривает реализацию последовательности действий обучающихся и рефлексию этих действий, предусматривающую рациональность и эффективность предпринимаемых действий, обсуждение поиска способов их решения, выявление положительных и отрицательных аспектов.

В управленческой составляющей будущего инженера по охране труда значительная роль отводится прогнозированию действий. Поэтому задачи на прогнозирование предполагают выдвижение гипотез, оригинальных идей, различных способов решения профессиональных проблем. Исследовательские задачи предполагают проведение эксперимента. Данный тип задач направлен на моделирование производственных ситуаций, связанных с безопасностью процессов, выполнение графических задач, предусматривающих превращение научной информации в графическую с последующим анализом и сравнением полученных результатов. В свою очередь, логические задачи предполагают выстраивание системы доказательств, касающихся определенных явлений, сложных технологических причинно-следственных связей. Однако, особое внимание в профессиональной подготовке инженеров по охране труда уделяется задачам на управление безопасностью осуществления технологического процесса. Данная разновидность профессиональных задач направлена на разработку целей и задач, определение стратегии планирования мероприятий по охране труда, связанных с организацией и управлением определенными процессами, обоснованием полученных результатов.

В процессе осуществления исследования нами было установлено, что для решения профессиональных задач будущие специалисты в области охраны труда должны обладать и *критическим (рефлексивным) мышлением*. Под критическим мышлением подразумевают тщательно обдуманное, взвешенное решение в отношении какого-либо суждения, чтобы принять, отвергнуть или отложить его и степень уверенности в его выполнении [14, С. 47]. Критическое мышление включает в себя оценку самого мыслительного процесса, хода рассуждений, которые приводят к определенным выводам различных фактов, которые будут учитываться при принятии решения [15, С. 22]. В научных источниках [14, С. 48] определены различные аспекты критического мышления, отмечающие его от других типов мышления. Так, к основным отличительным характеристикам данного вида мышления отнесены следующие: является самостоятельным мышлением; начинается с постановки вопросов и выяснения проблем, которые необходимо решить; стремится к убедительной аргументации. Исследуя проблему применения критического мышления в образовательной сфере, Б. Блум [1] выделил шесть основных направлений: овладение знаниями; процесс осмысления; применение знаний; анализ; обобщение; оценка. С позиции Дж. Дьюи [3], личность, обладающая критическим мышлением, имеет такие профессиональные качества, как готовность к планированию и корректировке собственной познавательной деятельности. Следовательно, критическое мышление влияет на уровень мобильности специалиста в принятии профессиональных решений.

На каждом этапе формирования организационно-управленческой компетентности в процессе решения различных задач обучающимся предоставляется свобода в поиске оптимальных способов решения проблемы, формирование в них собственного оценочного отношения к осуществлению производственной деятельности. Формирование организационно-управленческой компетентности будущих специалистов в области охраны труда в процессе профессиональной подготовки в вузе обеспечивается путем реализации взаимосвязи между учебными дисциплинами, соотнесение учебной информации с различными профессиональными ситуациями через использование активных и интерактивных методов и технологий обучения, стимулирования рефлексивных процессов, обеспечивающих личностное включение обучающихся в активный процесс субъект-субъектного взаимодействия. Личностная составляющая организационно-управленческой компетентности предусматривает наличие сформированности таких управленческих качеств, которые являются значимыми для осуществления эффективной профессиональной деятельности инженера по охране труда, рассматриваемых через призму готовности и способности выполнять анализ и принятие результативного решения в условиях конкретной производственной ситуации, связанной с защитой личности от воздействия вредных факторов.

Выводы. В ходе научного исследования установлено, что с целью формирования организационно-управленческой компетентности у будущих специалистов в области охраны труда необходимо обеспечить следующие условия: обновление содержания образования; создание благоприятной образовательной среды; стимулирование студента к самообразованию и самоконтролю своей учебной деятельности; акцентирование внимания на жизненно-образовательном опыте студента и приобретении нового опыта в процессе практической деятельности, использование технологий витегенного обучения; мотивирование стремлений будущих инженеров по охране труда безопасному выполнению профессиональных задач в процессе трудовой деятельности; применение интерактивных, компьютерных технологий и творческих форм обучения в процессе овладения знаниями, умениями, навыками по безопасности труда с целью повышения познавательной активности студентов. Ключевым условием реализации рассмотренных положений видим через внедрение спецкурса «Управление охраной труда», целью изучения которого является формирование у обучающихся знаний и умений по созданию, функционированию и усовершенствованию системы управления охраной труда на предприятии, в учреждениях и организациях. В дальнейших исследованиях нами будут рассмотрены методические подходы к формированию различных видов организационно-управленческой компетентности у будущих специалистов в области охраны труда в процессе проведения лекционных и практических занятий на основе применения интерактивных методов обучения.

Литература:

1. Bloom B.S., Engelhart M.D., Furst E.J., Hill W.H., Krathwohl D.R. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain. – New York: David McKay Company, 1956.
2. Гончаров В.В. В поисках совершенства управления. – Москва: МНИИПУ. – 2001. – 556 с.
3. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления. – Москва: Совершенство, 1997. – 203 с.

4. Исламов А.Э. Структура организационно-управленческой компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства // *European Social Science Journal*. – 2014. – № 11. – С. 289-297.
5. Качалова Л.П. Формирование готовности магистров к организационно-управленческой деятельности в образовательной организации. – *Мир науки*. – 2017. – № 5 (6). – С. 2-6.
6. Кудрявцев, Т.В. Психология профессионального обучения и воспитания. – Москва: МЭИ, 1985. – 108 с.
7. Михашина А.С., Исупова Ю.Н. Особенности готовности к организационно-управленческой деятельности будущих инженеров: сборник трудов конференции. – Санкт-Петербург: ЧУ ДПО "Академия Востоковедения", 2019. – С. 149-152. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=39134050>.
8. Педагогика: большая современная энциклопедия / Под ред. Е.С. Рапацевича. – Минск: Изд. Современное слово, 2005. – 719 с.
9. Попова Л.А. Профессиональная подготовка инженеров в контексте модернизации современного образования // *Мир образования – образование в мире*, 2012. – № 1 (45). – С. 110-113.
10. Портнова К.И., Бычкова Н.В., Волков В.В. Формирование управленческих компетенций будущих специалистов профессионального обучения в системе высшего образования // *Преподаватель XXI века*, 2019. – № 2-1. – С. 86-91.
11. Ран Н. А. Педагогические условия эффективного формирования организационно-управленческой компетентности студентов технического вуза // *Известия Самарского научного центра Российской академии наук*. – 2013. – № 2(15). – С. 83-86.
12. Сысоева С.А. Основы педагогического творчества. – Киев: Милениум, 2006. – 344 с.
13. Танаева З.Р. Развитие организационно-управленческой компетентности будущих сотрудников правоохранительных органов в процессе профессиональной подготовки // *Инновационное развитие профессионального образования*. – 2017. – № 1. – С. 54-58.
14. Теория и практика дистанционного обучения / Под ред. Е.С. Полата. – Москва: Издательский центр «Академия», 2004. – 416 с.
15. Халперн Д. Психология критического мышления. – Санкт-Петербург: Издательство «Питер». – 2000. – 512 с.

Педагогика

УДК 371.4

доктор педагогических наук, доцент Акимова Любовь Александровна

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

ОРГАНИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. В статье обоснована актуальность организации воспитательной работы по формированию культуры безопасного образа жизни обучающихся. Дано авторское осмысление понятия «культура безопасного образа жизни обучающегося». Представлено описание организационного и педагогического направлений организации воспитательной работы по формированию культуры безопасного образа жизни обучающихся. Выделены уровни достижения воспитательных результатов в области культуры безопасного образа жизни обучающихся. Представлены воспитательные эффекты перехода от одного уровня результатов к другому. Представлены элементы педагогического опыта организации воспитательной работы по формированию культуры безопасного образа жизни обучающихся.

Ключевые слова: культура, образ жизни, культура безопасного образа жизни обучающегося.

Annotation. The article substantiates the relevance of the organization of educational work on the formation of a culture of a safe lifestyle of students. The author's interpretation of the concept of "culture of a safe lifestyle of a student" is given. The description of organizational and pedagogical directions of the organization of educational work on the formation of a culture of a safe lifestyle of students is presented. The level of achievement of educational results in the field of culture of a safe lifestyle of students is also achieved. The educational effects of the transition from one level of results to another are presented. The elements of pedagogical experience of the organization of educational work on the formation of a culture of a safe lifestyle of students are presented.

Key words: culture, lifestyle, culture of a safe lifestyle of the student.

Введение. Организация воспитательной работы по формированию культуры безопасного образа жизни обучающихся, актуализируется в отечественных образовательных организациях одной стороны, ввиду сложившейся социокультурной обстановки всевозрастающих рисков жизни и здоровью граждан, вызванных условиями мировых военных конфликтов; с другой – правовой основой отечественной системы образования по приоритетному направлению реализации образовательной политики – целенаправленной подготовки подрастающего поколения к обеспечению комплексной государственной безопасности.

Современная социокультурная ситуация Российского общества выдвигает объективную необходимость образования обучающихся в сфере обеспечения безопасности, формирования у них ценностных ориентаций к сознательной реализации принципов безопасного образа жизни, а так же его пропаганды, что отражается в нормативных и правовых документах функционирования системы Российского образования, таких как: Конституция Российской Федерации (гарантирующая сохранение жизни и здоровья граждан), Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (определяющий требования к воспитанию жизнеспособного поколения), Федеральные государственные образовательные стандарты (ориентирующие образовательные организации к формированию культуры безопасного образа жизни обучающихся).

Придание государственной образовательной политики гуманистической направленности в приоритете общечеловеческих ценностей (жизни и здоровья человека, свободного развития личности) требует использование качественно новых образовательных практик, опирающиеся и развивающие имеющиеся позитивные пути решения данной проблемы с позиции системно-деятельностного подхода [2]. Очевидно, что новизна подходов должна базироваться на понимании понятия «культура безопасного образа жизни обучающегося», необходимости приобщения самого человека к заботе о личной, общественной и государственной безопасности, заинтересованности и активности в ее укреплении, формировании у него соответствующей культуры, проявляющейся в безопасном образе жизни.

Изложение основного материала статьи. В своем исследовании [1] мы опирались на то, что понятие «культура» определяется механизмом социального наследования; сферой реализации внутренних ресурсов личности; совокупностью материальных и духовных творений человека; знаковой системой, сохраняющей опыт поколений; предпосылкой

человеческого и общественного существования; ценностной составляющей в представлениях, образцах поведения, нормах социокультурного взаимодействия, совокупностью способов рационального деятельностного освоения действительности, транслируемых в межпоколенном взаимодействии (М.С. Каган, А.Я. Флиер и др.) [3; 8].

Образ жизни как категория философии и культурологии отражает: ценностно-деятельностное освоение субъектом культуры для успешной жизнедеятельности (А.Я. Флиер) [8], самоосуществления и саморазвития (Э.А. Орлова, И.В. Романова) [6; 7], организации социокультурной среды для достижения личных, учебных и профессиональных целей; целенаправленного формирования, становления и саморазвития субъекта (Ю.С. Мануйлов) [4]; ценности человека и его представления о смысле жизни, реализующиеся в нормативно-безопасной жизнедеятельности (Л.М. Осиновская) [5]. **Ошибка! Источник ссылки не найден.**

На основе вышеизложенного безопасный образ жизни мы понимаем процессом реализации обучающимся социально приемлемых форм взаимодействия с окружающей средой в воспроизводстве социально значимых ценностей (жизни, здоровья, защищенности, знания и труда). С этих позиций в числе основного отличительного признака культуры безопасного образа жизни обучающегося мы правомочно выделить ее интегративно-структурную природу в движении от типичных паттернов культуросообразного нормативно-безопасного поведения, общения и деятельности к их индивидуальным изменениям с позиции целесообразности, индивидуального и общественного блага [1].

Понятие «культура безопасного образа жизни обучающегося» мы рассматриваем «... личностным качеством, интегрирующим социально значимые ценности (жизнь, здоровье, защищенность, знание, труд), представления о самосохранении, саморегуляции, самореализации, убеждения и умения их трансформации и демонстрации» [1] для обеспечения безопасности в повседневной жизни, опасных и чрезвычайных ситуациях различного происхождения (в том числе в условиях военных конфликтов). Значимым в формировании культуры безопасного образа жизни в общеобразовательных организациях выступает овладение обучающимся умениями самоорганизации, целостно характеризующих его образ жизни как безопасный в значениях устойчивого саморазвития, способности к самообразованию, расширению опыта нормативно-безопасного поведения, успешности интеграции в динамично изменяющуюся среду.

Организационное направление воспитательной работы по формированию культуры безопасного образа жизни обучающихся регламентируется санитарно-эпидемиологическими требованиями к образовательным организациям (СП 2.4.3648-20), включающими:

- рациональную организацию учебного труда;
- требования к урочным и внеурочным формам организации учебно-воспитательного процесса (продолжительности аудиторных занятий и внеаудиторных мероприятий, организации учебной деятельности, нормам реализации технических средств обучения и электронных образовательных ресурсов, реализации педагогических инноваций, образовательных технологий, плотности учебной нагрузки, в т.ч. на занятиях физической культуры);
- ориентиры организации оздоровительных мероприятий в аудиторное и внеаудиторное время.

С этих позиций ответственность за достижение воспитательных результатов в области формирования культуры безопасного образа жизни обучающихся возлагается и на учителя, и на систему образования, образовательные организации в целом. Предметом оценки в этом случае становится эффективность воспитательной работы образовательной организации в данном направлении.

Педагогическое направление по формированию культуры безопасного образа жизни обучающихся ориентировано на личностное развитие обучающегося. Целесообразно выделить уровни достижения воспитательных результатов в области культуры безопасного образа жизни обучающихся.

Первый уровень воспитательных результатов в исследуемой области – освоение обучающимися знаний о реализуемых в обществе нормативно-безопасных образцах поведения, общения и деятельности; деструктивных формах межсубъектного взаимодействия. Особого внимания требует гуманизация педагогического взаимодействия, поскольку именно учитель является для обучающихся носителем и транслятором знания и повседневного опыта по профилактике и минимизации рисков образовательной среды.

Второй уровень результатов – это расширение обучающимися опыта освоения ценностей культуры безопасного образа жизни в межсубъектном взаимодействии. В этом плане важно подчеркнуть создание и поддержание безопасной образовательной среды образовательной организации, в которой происходит интериоризация ценностей культуры безопасного образа жизни в аксиосферу подрастающего поколения.

Третий уровень результатов – образование нормативно-безопасных паттернов поведения, общения и деятельности. Необходимо создание условий для расширения обучающимся начального опыта самостоятельного социально одобряемого общественного действия, в котором он становится не только потребителем, но и творцом исследуемой культуры. В этом плане крайне важно обогащение социальных контактов с представителями различных социальных институтов.

С переходом от одного уровня результатов по формированию культуры безопасного образа жизни обучающихся возможна фиксация эффектов организации воспитательной работы в данном направлении:

- в контексте первого уровня организация воспитательной работы способствует освоению обучающимися мировоззренческих знаний о ценностях культуры безопасного образа жизни с точки зрения успешности учебной и внеучебной деятельности, личностного и общественного блага;
- на втором уровне организация воспитательной работы способствует профилактике роста деструктивных явлений в детской и подростковой среде посредством стимулирования к реализации нравственно ориентированных поступков;
- на третьем уровне организация воспитательной работы раскрывает для обучающихся спектр возможностей и ресурсов для нравственно-ориентированной социально значимой деятельности в императиве нормативно-безопасного поведения, общения и деятельности.

Обеспечивается полнота духовно-нравственного развития обучающихся на основе специальных и мировоззренческих знаний о культуре безопасного образа жизни, реализуемых в осознанных мотивах по сохранению жизни и здоровья участников образовательного процесса, эффективных практиках по обеспечению безопасности, создания безопасной образовательной среды.

Переход от одного уровня воспитательных результатов по формированию культуры безопасного образа жизни обучающегося возможен в целесообразности организации воспитательной работы, ее постепенности и последовательности.

В ходе исследования определена ведущая роль практических воспитательных занятий по усвоению специальных и мировоззренческих знаний о культуре безопасного образа жизни. Например, обучающимся при проведении классного часа предлагается задание: по таблице «Обеспечение личной безопасности» определить имеющиеся риски и обозначить способы их профилактики в повседневной жизни. После выполнения задания предоставляется возможность вести дневник самонаблюдений за обеспечением личной безопасности в повседневной жизни.

В данном плане критерием эффективности воспитательной работы по формированию культуры безопасного образа жизни обучающихся может выступать создание ситуации успеха. А показателем – оптимальное соотношение между

ожиданиями обучающегося и результатами его деятельности, наблюдаемое переживанием им состояния радости, удовлетворения от того, что результат, к которому он стремился, либо совпал с уровнем притязания, либо превзошел их.

Для освоения обучающимися ценностей культуры безопасного образа жизни важно создание безопасной образовательной среды на уроках и внеурочной деятельности. Здесь важен воспитательный метод примера нормативно-безопасного поведения, общения и деятельности, что способствует развитию аналитических способностей, рациональности мышления и проектного видения решения учебных и жизненных задач, ориентированных на осмысление способов и средств обеспечения личной и общественной безопасности.

Включение обучающихся в нравственно-ориентированную социально значимую деятельность и обретения элементов опыта нормативно-безопасного поведения, общения и деятельности успешно реализуется в воспитательной работе над учебными проектами в неформальном, партнерском педагогическом взаимодействии, что повышает интерес учащейся молодежи к разнообразию возможных средств освоения культуры безопасного образа жизни для саморазвития и самосовершенствования.

Выводы. Обобщая вышеизложенное можно заключить следующее:

– организация воспитательной работы по формированию культуры безопасного образа жизни обучающихся выступает ведущим приоритетом государственной образовательной политики;

– организационное направление воспитательной работы по формированию культуры безопасного образа жизни обучающихся регламентируется санитарно-эпидемиологическими требованиями к образовательным организациям (СП 2.4.3648-20);

– педагогическое направление по формированию культуры безопасного образа жизни обучающихся ориентировано на личностное развитие обучающегося.

– переход от одного уровня воспитательных результатов по формированию культуры безопасного образа жизни обучающегося возможен в целесообразности организации воспитательной работы, ее постепенности и последовательности;

– в ходе исследования определена ведущая роль практических воспитательных занятий по усвоению специальных и мировоззренческих знаний о культуре безопасного образа жизни; воспитательный метод примера нормативно-безопасного поведения, общения и деятельности, включение обучающихся в нравственно-ориентированную социально значимую деятельность над учебными проектами в неформальном, партнерском педагогическом взаимодействии.

Литература:

1. Акимова, Л.А. Культура безопасного образа жизни будущего учителя: теория и практика становления / Л.А. Акимова. – М.: Перо, 2020. – 311 с.

2. Акимова, Л.А. Безопасная образовательная среда: проектирование, организация. – Оренбург: ИПК «Университет», 2019. – 220 с.

3. Каган, М.С. Философия культуры / М.С. Каган. – Санкт-Петербург: Петрополис, 1996. – 414 с.

4. Мануйлов, Ю.С. Средовой подход в воспитании / Ю.С. Мануйлов. – Москва; Нижний Новгород: Ун-т Рос. акад. образования, 2002. – 155 с.

5. Осинская, Л.М. Образ жизни школьника как объект гуманистического воспитания в системе профессиональной подготовки педагога: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Осинская Людмила Михайловна. – Москва, 2003. – 24 с.

6. Орлова, Э.А. Понятие «образ жизни» в контексте изучения социокультурной микродинамики / Э.А. Орлова // Обсерватория культуры. – 2011. – № 2. – С. 28-36.

7. Романова, И.В. Социальная категория «образ жизни»: понятие, развитие, составляющие / И.В. Романова // Вестник Читинского государственного университета. – 2008. – № 2 (47). – С. 99-107.

8. Флиер, А.Я. Человек и культура: параметры сопряженности / А.Я. Флиер // Культура культуры. – 2015. – № 2 (6).

Педагогика

УДК 37.011.31

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры профессионально-педагогического образования Алиева Рукият Резвановна
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессионально-педагогического образования Гамзаева Мадина Вагидовна
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала);
кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры организации правоохранительной деятельности Кормазов Алим Викторович
Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал)
Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик)

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ МОБИЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Рассматривается процесс формирования у будущих педагогов готовности к эффективному использованию мобильных технологий в профессиональной деятельности. Непосредственно перед началом исследования основного предмета на основе анализа процессов, происходящих в современном российском обществе, и, в частности, в системе образования, доказывается актуальность выработки у студентов, осваивающих направление подготовки «Педагогическое образование», системы знаний, умений и навыков, связанных с широким внедрением мобильных технологий в образовательный процесс. Демонстрируются важные черты профессиональной компетентности современного педагога, связанные с успешным применением им мобильных технологий в образовательном процессе. Далее говорится о системе умений и навыков, которые необходимо развивать у будущих учителей в целях их эффективной подготовки к использованию таких технологий. Изучаются наиболее эффективные в этом отношении методологические подходы и формы учебной деятельности.

Ключевые слова: информатизация образования, мобильные технологии в образовании, профессиональная подготовка педагогов, студент, преподаватель.

Annotation. The future teachers' readiness for the effective use of mobile technologies in professional activities forming process is considered. Immediately before the beginning of the main subject study, based on the analysis of the processes taking place in modern Russian society, and, in particular, in the education system, the relevance of developing a knowledge, skills and abilities

system, associated with the widespread introduction of mobile technologies in the educational process is proved. The important features of the professional modern teacher's competence associated with the successful application of mobile technologies in the educational process are demonstrated. Further, it is said about the system of skills and abilities that need to be developed in future teachers in order to prepare them effectively for the use of such technologies. The most effective methodological approaches and forms of educational activity in this regard are studied.

Key words: informatization of education, mobile technologies in education, professional training of teachers, student, teacher.

Введение. Актуальность выбранной темы определяется тем, что современное общество в значительной степени характеризуется непредсказуемой динамикой большинства происходящих в нём процессов: политических, экономических и культурных [1-4].

В подобных условиях определённые трансформации должны неминуемо произойти и в системе образования. Действительно, в этой, последней мы наблюдаем существенную интенсификацию ряда модернизационных процессов, затрагивающих практически все подсистемы.

В условиях активизации модернизационных процессов, отмечающихся на протяжении трёх последних десятилетий в сфере отечественного образования, критически возрастает важность его информатизации [3; 5-6]. В свою очередь, на современных этапах этой, последней, фиксируется устойчивый рост значения мобильных технологий в образовательном процессе [2; 4; 7-9].

Изложение основного материала статьи. В связи с вышеизложенным на современном этапе развития отечественной системы ВО одной из наиболее актуальных проблем, стоящих перед ней, является оптимизация подготовки учителей, в частности, обучение студентов-педагогов эффективному использованию мобильных устройств и приложений в профессиональной деятельности. При этом должна осуществляться подготовка не просто специалистов, владеющих системой знаний, умений и навыков, касающихся основных возможностей информационных и, в частности, мобильных технологий в образовательном процессе, но личностей, характеризующихся развитой способностью к творческим поискам. Другими важными чертами таких педагогов должны стать:

- развитая способность к адаптации в динамично меняющейся среде современного общества;
- навыки критической оценки учебных занятий с использованием мобильных технологий [4; 6-7].

Некоторым аспектам оптимизации процесса формирования такого специалиста будет посвящена настоящая статья.

Цель статьи – исследовать процесс формирования готовности будущих учителей к использованию мобильных технологий в профессиональной деятельности.

С вышеуказанной целью коррелируются основные задачи статьи:

- доказать необходимость выработки у студентов, осваивающих направление подготовки «Педагогическое образование», системы знаний, умений и навыков, связанных с широким внедрением мобильных технологий в образовательный процесс;

- рассмотреть систему умений и навыков, которые необходимо развивать у будущих учителей в целях их эффективной подготовки к использованию мобильных технологий;

- изучить наиболее эффективные в смысле формирования готовности будущих учителей к использованию мобильных технологий в профессиональной деятельности методологические подходы и формы учебной деятельности.

Методы исследования: анализ научных исследований, посвящённых различным вопросам, связанным с формированием готовности будущих учителей к использованию мобильных технологий в профессиональной деятельности.

Благодаря тенденциям, обозначенным во Введении, вопросы совершенствования процесса профессиональной подготовки будущих педагогов являются одними из наиболее актуальных в современной педагогике. Помимо прочих аспектов обучения это касается подготовки будущих педагогов к широкому использованию мобильных технологий в их будущей профессиональной деятельности [1; 8; 10].

При оптимизации процесса подготовки будущих учителей к использованию мобильных технологий в их будущей профессиональной деятельности на первом плане стоит задача развития дидактики высшей школы [5; 7; 11]. В пространстве современного педагогического вуза образовательный процесс, в первую очередь, должен быть нацелен на стимулирование познавательной активности будущих учителей, в т.ч. и касательно различных аспектов оптимизации образовательного процесса средствами мобильных технологий [10, С. 59].

На современном этапе разработки соответствующей проблематики представляется возможным с определённой долей уверенности говорить о необходимости развития у будущих педагогов четырёх групп умений, необходимых для эффективного применения мобильных технологий (Табл. 1).

Таблица 1

Группы умений, необходимых для эффективного использования будущими учителями мобильных технологий

№	Группы	Умения
1	Проектировочные умения	осуществлять эффективное планирование учебных занятий, подразумевающих широкое использование мобильных технологий участниками образовательного процесса
2		определять соответствие содержания и возможностей предполагаемых к использованию мобильных технологий возрастным и индивидуальным особенностям учащихся
3		прогнозировать результаты деятельности участников образовательного процесса, проходящего с использованием мобильных технологий [9, С. 49-50]
4	Аналитические умения	оценивать возможные трансформации заинтересованности школьников в результатах образовательного процесса, связанные с внедрением мобильных технологий
5		адекватно оценивать степень личной теоретической и практической готовности к широкому применению мобильных технологий в профессиональной деятельности
6		формулировать цели применения конкретных мобильных технологий в ходе урочной и внеурочной деятельности
7		производить эффективный анализ планируемых к использованию методик, которые подразумевают широкое использование мобильных технологий в образовательном процессе

8		оценивать необходимость и целесообразность использования конкретной мобильной технологии в образовательном процессе при преподавании конкретной дисциплины
9		анализировать результаты учебных занятий, проведённых с использованием мобильных технологий
10	Коммуникативно-организаторские умения	осуществлять эффективную организацию деятельности учащихся с использованием инфокоммуникативных технологий, в том числе, мобильных
11		в рамках учебных занятий создавать атмосферу, способствующую активизации познавательной деятельности обучающихся
12		эффективно управлять учебно-познавательной деятельностью школьников с использованием мобильных технологий
13		способствовать формированию у учащихся положительного отношения к учебной деятельности с широким использованием мобильных технологий
14		осуществлять текущий контроль образовательной деятельности учащихся с использованием мобильных технологий
15	Конструктивные умения	применять наиболее эффективные из числа доступных в конкретный момент форм и методов обучения по конкретному предмету с применением мобильных технологий
16		определять цели и задачи включения определённых мобильных технологий в образовательный процесс
17		создавать учебные ситуации, подразумевающие широкое использование учащимися мобильных технологий в процессе выполнения учебных заданий
18		осуществлять эффективную организацию воспитательной деятельности учеников с применением разнообразных мобильных технологий [2; 9]

Выработка у будущих учителей, охарактеризованных выше умений во многом связана с реализацией в образовательном пространстве современного вуза рефлексивного подхода [12-13]. В плане подготовки будущих учителей к широкому использованию мобильных технологий в профессиональной деятельности процесс рефлексии представляется весьма прогрессивным. В процессе их профессиональной подготовки он позволяет отойти от существующих приемов и методов, стимулирует активный поиск новых решений поставленных задач в учебной, а затем, – и в профессиональной деятельности [12, С. 50-51].

Далее, правильное применение рефлексивного подхода при подготовке будущих учителей к использованию мобильных технологий помогает им лучше понять суть как учебной, так и, в дальнейшем, – профессиональной деятельности. Например, в ходе педагогической практики рефлексия дает студентам толчок к активному поиску нестандартных решений различных ситуаций, новых методологических приёмов и педагогических технологий [6; 10; 13].

Рассматриваемый подход также способствует развитию у студентов навыков анализа и коррекции собственных действий, связанных с использованием мобильных технологий в своей деятельности. Таким образом, ещё на этапе профессиональной подготовки педагогов происходит складывание у них индивидуального стиля профессиональной деятельности, в т.ч. тех её аспектов, что связаны с применением мобильных технологий [13, С. 296-297].

В процессе подготовки будущих учителей к широкому использованию мобильных технологий в профессиональной деятельности существенное значение имеют ряд форм учебной работы (Табл. 2).

Таблица 2

Формы учебной работы, способствующие эффективной подготовке студентов-педагогов к использованию мобильных технологий

№	Формы работы	Влияние на подготовленность студентов к использованию мобильных технологий
1	Индивидуальные занятия; самостоятельная работа	Создание индивидуальных траекторий развития у студентов знаний, умений и навыков, необходимых для успешного использования мобильных технологий в будущей профессиональной деятельности.
		Развитие у обучающихся индивидуальных творческих способностей, в т.ч. связанных с использованием мобильных технологий.
		Устранение причин понижения познавательной активности будущих педагогов [2; 4-5].
2	Консультации	Возможность получить ответ на конкретные вопросы по теоретическому использованию мобильных технологий.

Выводы. На основе вышеизложенного мы можем заключить, что для современной стадии развития отечественной образовательной системы характерна её интенсивная информатизация.

Важной частью процесса информатизации является проникновение мобильных технологий во все аспекты образовательного процесса.

Соответственно, актуализируется проблема подготовки студентов, осваивающих направление «Педагогическое образование» к широкому использованию таких технологий в будущей профессиональной деятельности.

Это, в свою очередь, предполагает развитие у обучающихся проектировочных, аналитических, коммуникативно-организаторских и конструктивных умений.

Оптимизации процесса развития вышеуказанных умений с большой вероятностью будет способствовать применение рефлексивного подхода в ходе профессиональной подготовки будущих учителей.

При этом весьма значимыми формами учебной деятельности являются педагогическая практика, индивидуальные занятия, самостоятельная работа и консультации.

Научная новизна статьи состоит в определении роли, какую формирование готовности будущих учителей к использованию мобильных технологий в профессиональной деятельности играет в процессе профессиональной подготовки студентов-педагогов.

Теоретическая значимость статьи отражается в расширении знаний о процессе формирования готовности будущих учителей к использованию мобильных технологий в профессиональной деятельности.

Практическая значимость определяется выявлением наиболее эффективных методологических подходов и форм учебной деятельности, способствующих эффективному формированию готовности будущих учителей к использованию мобильных технологий в профессиональной деятельности

Литература:

1. Богданова, А.В. Современные тенденции в организации учебного процесса при обучении студентов педагогических направлений подготовки с применением дистанционных образовательных технологий. / А.В. Богданова, В.Ф. Глазова, А.А. Коростелев // Балтийский гуманитарный журнал. – 2019. – Т.8. – № 2(27). – С. 21-24.
2. Герасимова, Т.Ю. Рефлексивно-креативный подход к контролю учебной деятельности студентов технического вуза. / Т.Ю. Герасимова // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2020. – № 1(51). – С. 48-53.
3. Гладков, А.В. Современные педагогические технологии как средство повышения учебной мотивации. / А.В. Гладков, О.И. Ваганова, М.П. Прохорова // Балтийский гуманитарный журнал. – 2019. – Т.8. – № 1(26). – С. 274-276.
4. Горбушин, А.Г. Использование технологии BYOD (bring your own device) в образовательном процессе / А.Г. Горбушин / Актуальные проблемы современной науки: Сборник статей Международной научно-практической конференции. – М.: Научный Центр «Аэтерна», 2014 – С. 58-60.
5. Гузь, Ю.А. Эффективное использование мобильных приложений и планшетов в обучении иностранному языку. / Ю.А. Гузь // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2017. – № 4. – С. 59-62.
6. Карабельская, И.В. Использование цифровых технологий в образовательном процессе высшей школы / И.В. Карабельская // Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика. Серия: экономика. Педагогические науки. – 2017. – № 1(19). – С. 127-131.
7. Остапенко, Р.И. Преподавание дисциплин информационного цикла с помощью BYOD / Р.И. Остапенко // Перспективы Науки и Образования. Международный научный журнал. – 2017. – № 5. – С. 66-73.
8. Петрова А.С. Информатизация образования: проблемы и перспективы. / А.С. Петрова, О.В. Афанасьева, Н.Н. Левкина // Педагогика. – 2017. – № 11(21)– С. 39-41.
9. Раскина И.И., Круглова Н.А. Использование мобильных устройств на уроках математики и информатики / И.И. Раскина, Н.А. Круглова / Актуальные проблемы обучения информатике и математике в современной школе: материалы Международной научно-практической интернет-конференции, г. Москва, 22-26 апреля 2019 г. – М.: МПГУ, 2019. – С. 732-739.
10. Садыкова, О.П. Рефлексивный компонент в концептуальной модели образовательного процесса в высшей школе / О.П. Садыкова, А.А. Петров // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 68-2. – С. 295-297.
11. Стариченко Б.Е. Педагогический подход к оценке результативности использования ИКТ в решении образовательных задач / Б.Е. Стариченко // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 8. – С. 153-162.
12. Татаринов, К.А. Мобильные технологии в образовании / К.А. Татаринов, Л.Е. Бовкун // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2020. – Т.9. – № 3(32). – С. 47-50.
13. Фадеева, В.А. Новейшие веб-сервисы в лингводидактике: дидактические возможности и применение / В.А. Фадеева. – М.: Международные отношения, 2017 – 186 с.

Педагогика

УДК 371.38

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики и психологии начального образования Асадулаева Фатима Рамазановна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала);
старший преподаватель кафедры педагогики и дошкольной психологии Джегистаева Лариса Исаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чеченский государственный педагогический университет» (г. Грозный);
старший преподаватель кафедры педагогики и методики начального образования Батырова Айна Магомедовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ингушский государственный университет» (г. Магас)

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье рассматривается проектная деятельность как средство экологического воспитания младших школьников. Процесс экологического воспитания очень сложный и требует большого внимания, как со стороны родителей, так и со стороны учителей. Для достижения поставленных целей и задач в области формирования бережного отношения к природе педагог использует проектную деятельность, как современный способ качественного и эффективного обучения детей цели экологического воспитания. Это предполагает соблюдение моральных принципов, правил и идей по улучшению окружающего мира, активную деятельность по изучению и охране природы своей местности, интерес к глобальным проблемам в области экологии. Формирование процесса экологического воспитания проходит у каждого ребенка индивидуально, и в той или иной степени усваивается в различных областях. Автор приходит к выводу, что проектная деятельность – сложный поэтапный процесс, который состоит не только из теоретического аспекта, но и напрямую связан с практической деятельностью.

Ключевые слова: проектная деятельность, средство, экологическое воспитание, младшие школьники, бережное отношение.

Annotation. The article considers project activity as a means of environmental education of younger schoolchildren. The process of environmental education is very complex and requires a lot of attention, both from parents and teachers. To achieve the set goals

and objectives in the field of forming a careful attitude to nature, the teacher uses project activities as a modern way of high-quality and effective teaching of children the purpose of environmental education. This implies compliance with moral principles, rules and ideas for improving the surrounding world, active activity in studying and protecting the nature of your area, interest in global problems in the field of ecology. The formation of the process of environmental education takes place in each child individually, and is assimilated to varying degrees in various fields. The author comes to the conclusion that project activity is a complex step-by-step process that consists not only of a theoretical aspect, but is also directly related to practical activities.

Key words: project activity, means, environmental education, junior schoolchildren, careful attitude.

Введение. Воспитание экологически грамотной личности – важнейшая задача, сложившаяся в современном мире. Являясь, по мнению В.И. Вернадского, основной геологической силой, человек настолько преобразил нашу планету, что нынешние созданные экосистемы (например, городские) сильно отличаются от естественных. Человек возводит новые дома, заводы, фабрики и даже города, но забывает про настоящую природу, которая его окружает и частью которой сам является. Мы люди – создаем комфорт себе и своему существованию, но так быстро забываем о том, что мы часть окружающего мира и наша задача его не разрушать, а сохранять и преумножать. Поэтому так важно уже с ранних лет воспитывать в детях понимание и бережное отношение к окружающему миру.

Процесс экологического воспитания очень сложный и требует большого внимания, как со стороны родителей, так и со стороны учителей. Ведь экологическое воспитание не значит просто бережно относиться к природе и защищать животных. Это значит быть человеком нравственным, гуманным, бережно относиться ко всему, что нас окружает и знать все моральные и этические нормы поведения в окружающем нас мире.

Формирование основы экологического просвещения начинается уже с детства. Задача педагога развить интерес к природе, обустроить пространство для правильного усвоения материала, сформировать чувство любви к своему здоровью и телу, научить школьников заботиться о себе, о своих близких, о мире, который нас окружает. Для достижения поставленных целей и задач в данной области педагог использует множество методов. Одним из таких перспективных методов является проектная деятельность.

В стандартах нового поколения проектной деятельности уделяется большое внимание, потому что данный метод позволяет ученикам не только в теории, но и на практике развивать свои навыки и углублять свои познания в любой сфере. Этот подход в обучение позволяет вызывать у школьников интерес к учебе, проявляет в них интерес к познанию мира. Проектная деятельность это современный способ качественного и эффективного обучения детей. Данный метод помогает проявить интерес не только в области экологии и окружающего мира, но и в целом по всем предметам. Проектная деятельность является частью предметно-практической деятельности, несет в себе развивающую функцию.

Изложение основного материала статьи. Формирование экологического воспитания и экологического сознания должно быть постепенным, плавным и поэтапным, так как природа развивается постепенно.

Такие педагоги как Ж.-Ж. Руссо, Г. Песталоцци, Ф. Дистерверг, А. Гумбольд считали что у детей необходимо воспитывать «чувства природы» то есть проявлять и укреплять гуманное отношение к окружающему миру.

Ж. -Ж. Руссо выдвинул теорию о том, что ребенок рождается чистым и невинным, поэтому обучение и воспитание детей должно происходить вдали отцивилизации, так как это может нарушить чистоту сознания ребенка.

Г. Песталоцци в работе «Лингард и Гертруда» считал главной целью воспитания - развивать природные силы ребенка разносторонне и гармонично.

Вопросами в области экологии и экологической культуры занимались также и русские просветители: В.Г. Белинский, А.И. Герцен, Н.А. Добролюбов, Д.И. Писарев, Н.Г. Чернышевский. Все эти ученые хотели, чтобы в школах были введены знания о природе. Они утверждали, что эти знания об окружающем их мире смогут воспитать в детях моральные качества, сделать детей более гуманными и тем самым эти знания будут определять уровень их воспитанности по отношению к природе. Этот важный аспект хочется особо выделить, потому что благодаря их знаниям и опыту в данном вопросе и зародилось экологическое воспитание.

Также вопросом в области экологии занимался русский педагог К.Д. Ушинский. Ушинский говорил: «следует отметить, что познание объективного мира невозможно без познания экологических связей, реально существующих внем [8, С. 156]. Их изучение, столь важное в наши дни, надо рассматривать как необходимое условие формирование у школьников основ диалектико- материалистического мировоззрения. Вместе с тем изучение экологических связей играет важную роль в развитии у ребят логического мышления, памяти, воображения». И тут не стоит не согласиться с этим высказываем. По статистике большинство людей, живущих на Земле, относятся к визуалам, то есть воспринимают лучше информацию глазами, когда они могут видеть красивое изображение или же видео. Поэтому восприятие через видение окружающего мира, взаимоотношений живых организмов действительно может развивать память и логическое мышление, и особенно развивает воображение. Да и в целом приятно наблюдать красоту природы, изучать взаимосвязи в окружающем мире. Все это и будет служить фундаментом для формирования экологической культуры младших школьников.

А в учебнике «Детский мир» педагог углубляет их знания и рассказывает уже о взаимосвязях животных, растений, а также говорит об их строении, размножении, взаимоотношении человека к данным видам живых обитателей.

Большой вклад в области экологического воспитания младших школьников внес советский педагог В.А. Сухомлинский. Он рассматривал экологическую культуру как способ формирования и развития личности ребенка [7, С. 789]. Сухомлинский говорил: «Человек был и всегда останется сыном природы, и то, что роднит его с природой, должно использоваться для его приобщения к богатству духовной культуры. Мир, окружающий ребенка, это, прежде всего мир природы с безграничным богатством явлений, с неисчерпаемой красотой. Я вижу воспитательный смысл в том, чтобы ребенок видел, понимал, ощущал, переживал, постигал как большую тайну, приобщение к жизни в природе...». В одной из своих книг Сухомлинский советует учителям как можно больше находиться со своими учениками на природе, созерцать красоту окружающего мира, быть внимательными к каждой детали, быть любознательными.

Прежде чем говорить об экологическом воспитании учеников младших классов, необходимо разобраться в сущности этого термина. Современные исследователи А.Н. Захлебный и С.Н. Глазачев считают, что экологическое воспитание это совокупность правил поведения в природе, объективная оценка и экологическая действительность, активности в экологической деятельности [1, С. 40]. То есть экологическое воспитание является частью формирования личности, определяет направленность жизнедеятельности, а также накладывает свой отпечаток на мировоззрение детей.

В Примерной основной образовательной программе начального общего образования указано, что ученики осваивают нормы культурного поведения в природе, научатся выстраивать взаимосвязи человека с окружающим миром, определять влияние человека на природу и проблемы, существующие в современном мире в области экологии [4, С. 15]. Следовательно, мы можем сделать вывод, что необходимо формировать экологическое воспитание у детей уже с раннего возраста.

Какова же вообще цель экологического воспитания? Почему в современном образовании стали так много уделять этому вниманию? Давайте разберем этот термин по частям. Воспитание - это управление процессом развития личности через целенаправленное создание благоприятных для этого условий, чтобы соответствовать ценностям и интересам общества, а экология – это наука о взаимосвязях между живыми организмами и окружающей средой [3, С. 111]. В результате данных определений, можно сказать, что цель экологического воспитания – формирование гуманного отношения человека к окружающей среде и к себе как части природы [2, С. 85]. Это предполагает соблюдение моральных принципов, правил и идей по улучшению окружающего мира, активную деятельность по изучению и охране природы своей местности, интерес к глобальным проблемам в области экологии.

И.З. Сковородкина считает «экологическое воспитание» целенаправленным развитием экологической культуры, которое включает в себя не только знания об окружающем мире и его обитателях, но и ответственное отношение к нему [6, С. 78]. Она определяет задачи экологического воспитания младших школьников в следующем:

1. Углубление знаний в области экологии.
2. Формирование навыков, норм и правил поведения в природе.
3. Развитие творческого подхода в экологической деятельности.
4. Пропаганда общественной активности детей по вопросам глобальных экологических проблем.
5. Формирование бережного отношения к природе.

Ученики по ходу такого образования, достигая цели и задач экологического воспитания, овладеют экологической культурой. В свою очередь экологическая культура рассматривается как часть общечеловеческой культуры, системой социальных отношений, общественных и индивидуальных морально-этических норм, взглядов, установок и ценностей, касающихся взаимоотношения человека и природы. Экологическая культура выступает как связующие звено человека и природы, которое воспроизводится через отношение людей к окружающему миру и проблемам в области экологии в общем ее понимании. В свою очередь экологическую культуру можно разделить на экологическое сознание и экологическое воспитание.

С одной стороны природа существует для человека. Она дает человеку продукты питания и сырье для создания вещей. Отсюда потребительское отношение к природе.

С другой стороны современная система основывается на уникальности и неповторимости природы. При этом мы рассматриваем человека как часть природы, а при определении природы выделяется ее польза для человека.

Формирование ответственного отношения к природе даст наилучшие результаты, если педагог организует работу учеников таким образом, что они могут задействовать все органы осязания, то есть увидеть, услышать, прочувствовать запахи и т.п.

Особую роль при экологическом воспитании детей играет природоохранительная деятельность. Виды её многообразны:

1. подкормка животных и птиц, волонтерство в питомниках, сортировка мусора;
2. участие в различных экологических акциях и праздниках, участие в экологическом патруле;
3. посадка растений, озеленение школьных и домовых территорий, расчистка местности от мусора;
4. разнообразные беседы с учениками, родителями, изготовление плакатов и баннеров.

Важно отметить, что проектная деятельность стоит на первом месте и занимает лидирующую позицию в области экологического воспитания.

Формирование процесса экологического воспитания проходит у каждого ребенка индивидуально, и в той или иной степени усваивается в различных областях. Но существуют общие методы и формы по улучшению экологического воспитания младших школьников.

Каждая из форм организации учебного процесса стимулирует разные виды познавательной деятельности учащихся: самостоятельная работа, исследовательская работа, доклады с применением ИКТ, дидактические игры и интерактивные задания, творческая и социальная деятельность. Все перечисленные виды деятельности позволяют вносить вклад в изучение экологических проблем, охрану окружающей среды, пропаганду здорового образа жизни и гуманного отношения к живым существам.

Экологическое воспитание младших школьников в рамках современного образования – важнейшая часть общего образовательного процесса.

На наш взгляд, среди методов обучения есть один, который включает в себе и наглядный, и словесный, и практический метод. Это проектная деятельность – одно из актуальнейших направлений в современном образовании.

В связи с тем, что проектная деятельность в России в настоящее время находится на стадии развития, то при обращении к научно-исследовательским работам можно заметить различные взгляды и предположения по этому методу. Поэтому необходимо подробно разобраться в сущности метода проектирования со всеми его характеристиками.

Опираясь на различные материалы ученых и педагогов из разных областей можно сформулировать определение такому понятию как проект. Проект – это спланированная деятельность, ограниченная во времени, имеющая гипотезу цели и задачи. Проект направлен на создание какого-либо изобретения, и должен подтверждать или опровергать гипотезу. Если мы говорим о проектной деятельности в начальной школе, то это не просто научная работа с презентациями и докладами – это частный метод познавательной деятельности, в основе которого лежит развитие критического мышления, умение структурировать свои знания, анализировать научную информацию, а также умение социализироваться. А учитель и родители выступают лишь наставниками, а не управляющими этим проектом. В центре всего стоит ученик. Поэтому когда учитель формирует цели и задачи, время проекта, он должен учитывать возраст учащихся.

Любой проект имеет определенные рамки, и имеет начало и конец. Происходит это, когда запланированные цели и поставленные задачи воплощаются в жизнь. Говоря об уникальности проектной деятельности мы подразумеваем, что проект является неповторимым, не похожим на другие предыдущие продукты и идеи.

Данный вид деятельности имеет определённые характеристики, о которых необходимо сказать, потому что это отличает его от других методов образования. Рассмотрим эти характеристики.

1. Время – любой проект имеет временные рамки, то есть он может быть как краткосрочным, так и долгосрочным. Все зависит от темы и необходимой подготовки педагога.

2. Уникальность – проект не имеет клонов. Он неповторим и не похож на другие проекты по той или иной теме. Даже если темы одинаковые или похожи, сам проект всегда должен отличаться. Проект – это порождение новых идей.

3. Последовательность – каждый проект должен быть поэтапным. То есть он непременно будет иметь теоретическую часть и практическую. Лишь выполняя проект поэтапно можно добиться хороших результатов и достижения цели.

Работа над любым проектом начинается с желания решить какой-либо вопрос, выбора и обсуждения темы, которые существуют в данный момент. На следующих этапах формируется гипотеза. Проект обязательно имеет цели и задачи. Под целью как правило понимают предполагаемый результат, которого ученики должны достигнуть по окончании проекта и

который поможет ответить на гипотезу. В задачи мы обычно относим механизмы, с помощью которых будет достигнута цель, своего рода план. А также задачи всегда помогут ответить на поставленные вопросы.

Также необходимо сформулировать план выполнения проекта, по которому можно следовать. Это своего рода карта, которая сможет привести к разгадке.

Выводы. Таким образом, проектная деятельность – сложный поэтапный процесс, который состоит не только из теоретического аспекта, но и напрямую связан с практической деятельностью. А по окончании проектной деятельности мы получаем своего рода продукт. Хорошо спланированная проектная деятельность позволяет школьникам усилить свою мотивацию, значимость своего труда, а также вызывает положительные эмоции, связанные с процессом обучения. Овладение научно-исследовательскими умениями и навыками является основой для формирования у школьника интереса к окружающему миру. Владение элементарными навыками такой научной и исследовательской деятельности помогает школьникам чувствовать себя уверенно в любых ситуациях. В ходе проектной деятельности ученики не только тянутся к знаниям и открытию нового, но и учатся взаимодействовать друг с другом.

Литература:

1. Глазачев, С.Н. Экологическая культура: сущность, содержание, технология формирования / С.Н. Глазачев, С.С. Кашлев // Народная асвета. – 2005. – №2. – С. 40
2. Лободина, Н.В. Экологическое воспитание в начальной школе / Н.В. Лободина. – Волгоград: учитель, 2016. – 266 с.
3. Носикова, Я.Н. Социально-педагогическая обусловленность развития познавательной самостоятельности младших школьников в процессе учебно-исследовательской деятельности / Я.Н. Носикова, А.С. Обухов // Проблемы современного образования. – 2018. – № 1. – С. 111-120.
4. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения [Текст]: нач. шк. / сост. Е.С. Савинов. – 4-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 2013. – 223 с.
5. Проектная деятельность как средство экологического воспитания младших школьников [Электронный ресурс]. – URL: <http://инфо-дети.рф/uchebnye-materialy/predmety/ekologiya/695> (31.05.2018).
6. Сковородкина, И.З. Теория и методика воспитания детей младшего школьного возраста: учеб. пособие для студ. учреждений сред. проф. образования / И.З. Сковородкина, С.А. Герасимов. – М.: Издательский центр «Академия», 2014. – 320 с.
7. Ушамирская, Г. Образование. Педагогика. Методика преподавания / Г. Ушамирская. – Москва: Студенческая наука, Сборник студенческих работ. – 2016 – Часть 3 – С. 2174.
8. Ушинский, К. Д. Собрание сочинений / К.Д. Ушинский. – М.: АПН РСФСР, 1949. – Т. 7: Родное слово. – 356 с.

Педагогика

УДК 373

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Асхадуллина Наиля Нургаяновна
Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга);
студентка отделения филологии и истории Вильданова Диана Радиковна
Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга)

ГЛОБАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ЛИЧНОСТИ КАК ИМПЕРАТИВ СОЦИАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ: ДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация. В современную эпоху в условиях усложнения и неустойчивости глобализационных процессов в мировой экономике и политике возникает особая потребность в формировании у подрастающего поколения представления о мире и социальных взаимодействиях. Эпоха вызовов создает новые глобальные проблемы для человечества. Выстраивание международного сотрудничества для разрешения проблем в обеспечении глобальной социальной устойчивости будет возможным при проявлении глобальной компетентности каждого. Формирование и развитие глобальных компетенций личности в межкультурном взаимодействии с представителями других этносов, национальностей, расовых групп в поликультурной образовательной среде выступает императивом социальной устойчивости. Для обеспечения социального благополучия в XXI веке обучающиеся должны не только знать о современных проблемах человечества, но и быть участниками в решении этих проблем, понимать и оценивать мировоззрения и точки зрения представителей глобального многокультурного сообщества. Однако проявляется озабоченность о том, что ни в одной образовательной программе не предложены технологии и не выделены критерии оценки глобальных компетенций. Цель исследования: раскрыть дидактический аспект формирования и развития глобальных компетенций личности в межкультурном взаимодействии с представителями других культур в поликультурной образовательной среде как императива социальной устойчивости. Проблема исследования: какие методики, используемые на уроках гуманитарного цикла (истории, обществознания, географии), будут способствовать более эффективному развитию у школьников глобальных компетенций? Теоретические методы исследования: анализ документальных источников, научной и специальной литературы, синтез и обобщение. Эмпирические методы исследования: анкетный опрос обучающихся Университетской школы Елабужского института КФУ, ранжирование и оценка уровня глобальных компетенций обучающихся данной школы. В работе определены ключевые проблемы, с которыми сталкиваются педагоги в формировании и развитии глобальных компетенций обучающихся. Рассмотрены комплексные технологические методики, которые можно предложить учителям для использования на уроках истории, географии и обществознания в целях формирования и развития глобальных компетенций 15-16-летних обучающихся. Овладение обучающимися навыками медиаграмотности позволит им в будущем критически оценивать сообщения средств массовой информации. Выстраивание взаимоотношений с представителями других рас, народностей, религий, культурного происхождения и пола будет безопасным при способности личности к уважительному диалогу, желаний понимать других людей и общаться с ними. Результаты исследования являются разработкой и применением комплексных технологических образовательных методик в формировании и развитии глобальных компетенций 15-16-летних обучающихся для использования на уроках истории, географии и обществознания в поликультурной среде образовательной организации.

Ключевые слова: глобальные компетенции, функциональная грамотность, качество образования, социальная устойчивость, культурная самоидентификация личности, поликультурная образовательная среда, поликультурность, гуманистические ценности, коммуникативное взаимодействие субъектов образовательной среды.

Annotation. In today's era, with the increasing complexity and volatility of globalization processes in the world economy and politics, there is a particular need to shape the younger generation's understanding of the world and social interactions. The era of

challenges creates new global problems for humanity. Building international cooperation to solve problems in ensuring global social sustainability will be possible with the manifestation of global competence of everyone. Formation and development of global competence of an individual in intercultural interaction with representatives of other ethnicities, nationalities, racial groups in a multicultural educational environment is an imperative of social sustainability. In order to ensure social well-being in the 21st century, students must not only know about contemporary problems of humanity, but also be involved in solving these problems, understand and appreciate the worldviews and points of view of representatives of the global multicultural community. However, there is a concern that no educational program offers technology and does not highlight criteria for assessing global competencies. The aim of the study: to reveal the didactic aspect of formation and development of global competencies of personality in intercultural interaction with representatives of other cultures in multicultural educational environment as an imperative of social sustainability. Research problem: what methods used at lessons of humanities cycle (history, social studies, geography) will promote more effective development of global competencies of schoolchildren? Theoretical research methods: analysis of documentary sources, scientific and special literature, synthesis and generalization. Empirical research methods: questionnaire survey of students of University School of Elabuga Institute of KFU, ranking and assessment of the level of global competencies of students of this school. The paper identifies the key problems faced by teachers in shaping and developing global competencies of students. Comprehensive technological methods that can be offered to teachers for use in history, geography and social studies classes to form and develop global competencies of 15-16 year old students are considered. The students' mastery of media literacy skills will enable them to critically evaluate media messages in the future. Building relationships with representatives of other races, ethnicities, religions, cultural backgrounds, and genders will be safe with an individual's ability to engage in respectful dialogue and willingness to understand and communicate with others. The results of the research are the development and application of complex technological educational methods in the formation and development of global competencies of 15-16-year-old students for use in the lessons of history, geography and social studies in the multicultural environment of the educational organization.

Key words: global competencies, functional literacy, quality of education, social stability, cultural self-identification of personality, multicultural educational environment, multiculturalism, humanistic values, communicative interaction of subjects of educational environment.

Введение. В современном образовании приоритетное внимание отводится формированию и развитию глобальных компетенций обучающихся, что проявляется в стремлении личности к получению «новых знаний о мире и социальных взаимодействиях» [3], способности рассматривать с разных сторон проблемы глобального характера и межкультурного взаимодействия, понимании и оценке различных точек зрения.

Необходимость формирования глобальных компетенций у обучающихся на этапе их личностного становления и самоопределения назрела в силу усложнения и неустойчивости в глобализационных процессах в мировой экономике и политике. Однако в настоящее время, несмотря на усиление темпов глобализации в мире, обнаружилась и ее оборотная сторона, проявляющаяся в том числе в «росте социального неравенства во всех странах» [2]. Понимая, насколько нестабильны механизмы поддержания мира на Земле, перед образованием стоит достаточно серьезная задача нахождения эффективных инструментов формирования и развития глобальных компетенций обучающихся как императива социальной устойчивости.

Отмеченное указывает на актуальность проблемы формирования и развития глобальных компетенций обучающихся в поликультурной образовательной среде как условия поддержания социальной устойчивости в мире.

Целью исследования является раскрытие дидактического аспекта формирования и развития глобальных компетенций личности в межкультурном взаимодействии с представителями других этносов, национальностей, расовых групп в поликультурной образовательной среде как императива социальной устойчивости.

Изложение основного материала статьи. На сегодняшний день усиление миграционных процессов в мире определило статус общества как полиэтничного, полилингвального, что обуславливает необходимость установления взаимодействия разных культур при сохранении доминирующей культуры. Поэтому в научном сообществе широко обсуждается вопрос о новых культурных ценностях и целях образования, в котором понятие «поликультурная образовательная среда» прочно вошла в научный оборот.

Особенностью современной образовательной среды является многонациональный, многоэтнический состав субъектов этой среды. Поликультурность выступает стержневым понятием в образовании и рассматривается как возможность создания специальных условий для оказания воздействия на обучающихся в целях формирования и развития у них толерантного отношения к представителям других культур и в то же время осознания уникальности и неповторимости своей культуры.

В 2018 году глобальные компетенции вошли в структуру функциональной грамотности, измеряемой в соответствии с Международной программой по оценке образовательных достижений учащихся (PISA) международной организацией Экономического Сотрудничества и Развития (OECD) [1; 3; 5]. Глобальные компетенции измеряются экспертами как многомерная способность личности в изучении глобальных и межкультурных проблем, понимании и ценностном принятии точек зрения по этим проблемам других, создании мер коллективного благополучия и устойчивого развития в мире новых возможностей и технологий [5; 6]. Результаты исследования PISA подтвердили достаточно высокий уровень сформированности глобальных компетенций у московских школьников (4 место в международном рейтинге) [1]. Однако, по общему рейтингу российские 15-летние подростки заняли лишь 480 позицию в международном исследовании PISA. Расхождение показателей глобальной компетентности школьников России по сравнению с лидером Сингапуром составило 96 баллов [5].

Полученные в ходе исследования PISA-2018 данные определили необходимость определения основных подходов к отбору предметного содержания учебных дисциплин; создание рамок оценивания глобальных компетенций, позволяющих диагностировать способности школьников в анализе глобальных проблем человечества и их отношение к людям различных групп, и соответственно, подбор специальных методик.

В процессе исследовательской работы было проведено анкетирование среди 15-16-летних обучающихся Университетской школы (УШ) – структурного подразделения Елабужского института КФУ. При осуществлении исследования был использован банк заданий на формирование глобальных компетенций [4]. Вопросы состояли из двух блоков под названиями «Дети должны мечтать, а не работать в поле» и «Рождение детей и СМИ». Каждый из них представляет содержательный контекст комплексных заданий в количестве 10 вопросов.

Первый блок раскрывает глобальные проблемы, имеет многоаспектный характер, отражая такие компоненты содержания, как «взаимосвязь глобальных проблем и проявление глобальных проблем в локальных ситуациях» [4]; базируется на знаниях, которые получают школьники при изучении естественнонаучных и общественно-научных предметов. Комплексные задания первого блока анкеты направлены на формирование умений анализировать мнения,

подходы, перспективы (1/5), оценивать информацию (2/5), оценивать действия и их последствия (3/5), объяснять сложные ситуации и проблемы (4/5, 5/5).

Второй блок представляет межкультурное взаимодействие, отражая несколько аспектов: а) традиции и обычаи (межкультурная коммуникация, концепции межкультурного взаимодействия, идентичность, стереотипы и их преодоление); б) передача социального опыта, воспитание и самовоспитание. Оно базируется на подходах, характерных для гуманитарных и общественно-научных предметов и связанных с формированием основ социальной и культурной самоидентификации личности, усвоением гуманистических ценностей, идей взаимопонимания между людьми разных культур. Комплексные задания второго блока анкеты направлены на формирование умений оценивать информацию (1/5), анализировать мнения, подходы, перспективы (2/5) – с позиции различия факта и мнения, формулировать аргументы (3, 4 /5), оценивать действия и их последствия (результаты) (5/5). Стоит отметить, что задания учитывают возрастные особенности, познавательные возможности и социальный опыт школьников.

В ходе анализа ответов, полученных по результатам выполнения комплексных заданий предложенной анкеты, был выявлен средний балл уровня сформированности глобальных компетенций обучающихся. Общая оценка за выполнение всех заданий составляет 14 баллов. В процессе исследования был вычислен средний балл – 8,28. Это говорит о том, что у опрошенных школьников наблюдается средний уровень выраженности глобальных компетенций, так как он составляет половину от общего балла (Рисунок 1).

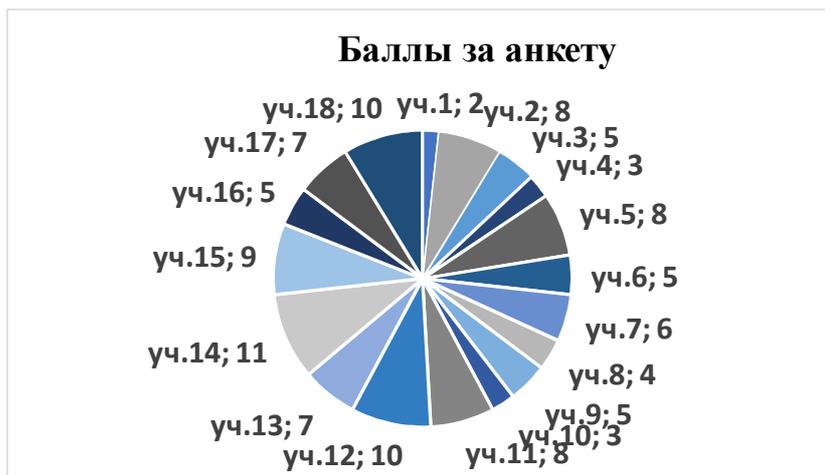


Рисунок 1. Баллы, полученные при заполнении обучающимися анкеты на выявление уровня сформированности глобальных компетенций

Но отметим, что результаты представленного на рисунке 1 опроса не дают полноценного обоснования того, что 15-16-летние обучающиеся УШ всецело понимают глобальные проблемы, вопросы межкультурных коммуникаций и т.д. В их работах было допущено ряд ошибок, также не дописаны, не раскрыты основные вопросы, заключающиеся в заданиях (выбирали неправильные ответы; не могли выразить свое мнение; представить и проанализировать ситуацию).

Можно сказать, что, несмотря на полученный средний балл в ходе исследования, все же существуют проблемы в развитии глобальных компетенций школьников.

Отсюда возникают многочисленные вопросы у педагогов в формировании и развитии глобальных компетенций обучающихся в условиях поликультурной образовательной среды. В частности, как воспитать у подрастающего поколения отношение к сохранению культуры представителей меньшинств в условиях глобализации, способствовать пониманию подростком глобальных проблем человечества, осознание межкультурных различий?

В педагогической практике остро назревает вопрос: как развивать глобальные компетенции у обучающихся в поликультурной образовательной среде в целях обеспечения коллективного благополучия?

Одним из важных аспектов педагогической деятельности в развитии глобальных компетенций обучающихся, на наш взгляд, является обеспечение коммуникативного взаимодействия между участниками. Важно отметить, что развитию глобальных компетенций обучающихся будет способствовать установление обратной связи педагога со школьниками.

Должное внимание стоит обратить на педагогический арсенал учителей, а именно на наличие методической базы, способствующей эффективному развитию глобальных компетенций обучающихся в поликультурной образовательной среде школы.

В ходе исследования были проанализированы и структурированы технологические методики, которые можно использовать на уроках истории, географии и обществознания в целях формирования и развития глобальных компетенций обучающихся (см. таблицу 1).

Технологические методики, которые можно использовать на уроках истории, географии и обществознания в целях формирования и развития глобальных компетенций обучающихся

Глобальные компетенции	Методы	Примеры задач
Понимание подростком глобальных проблем человечества	<p>Метод мозгового штурма (поток вопросов и ответов по заданной проблеме: сможем узнать, насколько хорошо ученики ориентируются в поставленной проблеме; насколько понимают).</p> <p>Проблемный метод (создание на уроках проблемной ситуации).</p> <p>Применение аудио- и видеоматериалов.</p> <p>Круглый стол (дискуссия, дебаты – вопрос: а так ли важна эта проблема, или существует ли та или иная проблема?).</p> <p>Медиаобразование – современное направление в педагогике, выступающее за изучение закономерностей массовой коммуникации (прессы, телевидения, радио, кинематографа, видео, Интернета) - обучение приемам критического анализа содержания медиатекстов.</p>	<p>1. Обществознание:</p> <p>Урок «Глобальные проблемы современности» (экономические, социальные, экологические и т.д.). Вопросы: что такое глобальные проблемы? Какие глобальные проблемы вы знаете? Почему они возникают? Как с ними бороться? Проблемная ситуация: Продовольственная проблема; Проблема войны и мира; Загрязнение окружающей среды и т.д.</p> <p>Различные видео, знакомящие с глобальными проблемами, их возможным решением и т.д. (BBS – документальные фильмы; научные дискуссии; выступления экологов, экономистов, политиков и т.д.).</p> <p>2. История: рассказать, что в различные исторические периоды происходили события, всецело негативно влиявшие на мир в целом (болезни, войны, стихийные бедствия).</p>
Осознание межкультурных различий	<p>Метод проектов (так как в основе проекта всегда стоит проблема, а результатом ее решения является конкретный продукт интеллектуально-творческой деятельности в решении этой проблемы).</p> <p>Проекты: «Культурное разнообразие мира», «Разнообразие культурных миров на территории России» (<i>изучить этническое разнообразие населения России и выявить его причины</i>), «Народы России», «Народы мира», «Культура стран востока и запада».</p> <p>Уроки обществознания, географии.</p>	<p>1. Обществознание, география: Дать творческое индивидуальное/ групповое задание-проект. Презентация классу, обсуждение, выводы.</p> <p>История: культурное разнообразие в России; история культурных меньшинств («Диалог культур»).</p>
Открытость представителям других культур	<p>Метод ролевых игр (процесс перевоплощения, то есть развитие у обучающихся умения смотреть на окружающий мир глазами другого человека). Для совершенствования межкультурных навыков наиболее эффективны уроки, моделирующие ситуации, которые могут случиться с гостем другой страны во время путешествия, экскурсии, обмен учащимися).</p>	<p>1. Обществознание, география: Игра «Подружись на разных языках» (представители различных языковых культур попытаются взаимодействовать между собой). Игра «Я турист – я иностранец» (дети представляют, что прилетели в другую страну (они иностранцы), другие их встречают).</p> <p>2. История: Игра «Интервью с историческими героями» (одни ученики – герои, другие составляют вопросы и задают их герою).</p>
Способность сочувствовать и гибко реагировать на локальные и глобальные этнические, национальные, расовые, религиозные суждения и взгляды	<p>Аудио- и видеоматериалы (познакомить, показать разнообразие суждений и взглядов).</p> <p>Медиаобразование – современное направление в педагогике, выступающее за изучение закономерностей массовой коммуникации (прессы, телевидения, радио, кинематографа, видео, Интернета) – Обучение приемам критического анализа содержания медиатекстов.</p> <p>Проблемный метод создание на уроках проблемной ситуации.</p>	<p>Обществознание, география, история: Показ документальных/научных фильмов. Интервью, видео-интервью с представителями различных культур, видео-путешествие. Новостные источники. Раздача текстов, поднимающих различные проблемы (читают, анализируют, рассказывают, делятся впечатлениями, думают, как можно решить проблему).</p>

Исходя из перечисленных в таблице 1 методик видно, что развитие глобальных компетенций личности вполне возможно измерять, опираясь на данные примеры заданий, выявляя ряд таких показателей, как наличие у обучающихся навыков критического, логического мышления в решении поставленных задач, умения выстраивать коммуникацию, сотрудничать, работать в команде. Всё это может положительно сказаться на формировании у обучающихся представления о культурных, религиозных, политических, расовых и иных различиях между людьми.

Выводы. Таким образом, проведенное исследование позволило определить глобальные компетенции как сочетание знаний, умений, взглядов и ценностей, которые требуются каждому человеку при личном или виртуальном взаимодействии с людьми, принадлежащими к иной культурной среде, или при его участии в решении глобальных проблем, не имеющих национальных границ и оказывающих влияние на жизнь современного и будущих поколений. Однако при этом мы придерживаемся мнения, что не существует единой точки, в которой человек становится полностью компетентным в этой области, поэтому овладение глобальными компетенциями происходит на протяжении всей жизни человека [6].

Литература:

1. Астафьева, Т. Московские школьники в мировом топе по глобальным компетенциям финансовой грамотности / Т. Астафьева // Независимая газета. – 02.11.2020. URL: https://www.ng.ru/moscow/2020-11-02/8_8005_msk031120.html (дата обращения: 17.03.2022).
2. Глобализация никому не нужна? Взгляд из Международного валютного фонда // ТАСС. – URL: <https://tass.ru/ekonomika/6506009> (дата обращения: 17.03.2022).
3. Коваль, Т.В. Глобальные компетенции – новый компонент функциональной грамотности / Т.В. Коваль, С.Е. Дюкова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – №4 (61). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/globalnye-kompetentsii-novyyu-komponent-funktionalnoy-gramotnosti> (дата обращения: 17.03.2022).
4. Комментарии к открытому банку заданий по формированию функциональной грамотности. Часть 1. – URL: http://skiv.instrao.ru/bank-zadaniy/globalnye-kompetentsii/ГК_9_2020_методические%20комментарии%20к%20заданиям.pdf (дата обращения: 17.03.2022).
5. Функциональная грамотность: глобальные компетенции. Отчет по результатам международного исследования PISA-2018. – М., 2020. – URL: https://fioco.ru/Media/Default/Documents/%D0%9C%D0%A1%D0%98/%D0%93%D0%9A%20PISA-2018_.pdf (дата обращения: 17.03.2022).
6. Mansilla, V.B. Educating for Global Competence: Preparing Our Youth to Engage the World / Veronica Boix Mansilla & Anthony Jackson. – New York: Asia Society; Washington: Council of Chief State School Officers. 2011. – 136 p. URL: <http://pz.harvard.edu/sites/default/files/book-globalcompetence.pdf> (date of accesses: 19.03.2022).

Педагогика

УДК 373.2

кандидат педагогических наук Бакай Ирина Николаевна

Российский государственный социальный университет (г. Москва)

КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ДЛЯ ДЕТЕЙ С ФУНКЦИОНАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ЖЕЛУДОЧНО-КИШЕЧНОГО ТРАКТА В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Аннотация. В данной статье представлена программа физической реабилитации для детей дошкольного возраста, которые имеют функциональные нарушения деятельности желудочно-кишечного тракта (в частности, расстройства деятельности желчевыводящих путей). Анализ литературы показал, что проблема немедикаментозного восстановления при функциональных расстройствах желудочно-кишечного тракта средствами физической культуры не получила должного отражения в системе физической реабилитации. Данный факт позволил выявить проблематику между нарастающими потребностями в улучшении состояния здоровья современных детей и недостаточной разработанностью структуры и содержания реабилитационных мероприятий и практических путей реализации в условиях дошкольного образовательного учреждения, недостаточностью научно-методического обеспечения их содержания. Особенность коррекционно-педагогической работы с применением средств физической реабилитации детей дошкольного возраста с функциональными нарушениями желудочно-кишечного тракта в условиях дошкольных учреждений компенсирующего и комбинированного видов заключается в формировании гармонически развитой личности. Это требует учета специфики содержания и организации мероприятий, направленных на охрану и укрепление здоровья детей, повышение сопротивляемости к болезням, развитие физической закалки, движений с учетом психических и физических возможностей каждого ребенка. В связи с этим социально значимым и актуальным является совершенствование коррекционно-педагогической и лечебно-восстановительной работы в детских садах для детей, которые имеют различные заболевания, в частности, функциональные нарушения желудочно-кишечного тракта. Специфика физического воспитания в дошкольных учреждениях определяется необходимостью создания специального коррекционного режима в процессе двигательной деятельности и предусматривает использование комплекса всех средств физического воспитания для коррекции двигательной сферы детей, преодоления имеющихся недостатков. Опыт работы дошкольных учреждений компенсирующего и комбинированного видов показывает, что в процессе физического воспитания возможны коррекция недостатков, обусловленных нарушением деятельности желудочно-кишечного тракта. Данные медицинского контроля свидетельствуют о положительном влиянии занятий лечебной физической культуры на лечение патологий органов пищеварения. Основными формами коррекционно-педагогической работы в процессе физической реабилитации являются индивидуальные и групповые занятия. Необходимым условием коррекционно-педагогической работы средствами физической реабилитации является наличие оборудования для коррекции нарушенных двигательных функций, введение пропедевтических курсов в процессе овладения сложными видами движений, проведение специальной коррекционной гимнастики в зависимости от формы нарушений деятельности желудочно-кишечного тракта. Проведение коррекционно-педагогической работы во взаимосвязи с лечебно-восстановительным процессом способствует целенаправленной педагогической коррекции недостатков физического развития и преодоления нарушений в двигательной сфере, помогает успешному овладению программой по физической культуре и обеспечивает своевременную подготовку детей к школе. Средства и формы физической реабилитации занимают значимую и необходимую часть в программе восстановительного лечения функциональных нарушений желудочно-кишечного тракта. Они способствуют: нормализации кровя и лимфообращения, попеременному повышению и понижению внутрибрюшного давления, усовершенствованию функций сердечно-сосудистой, дыхательной, пищеварительной систем организма, укреплению мышечной системы, улучшению обменных процессов, нормализации функции центральной нервной системы, повышают толерантность к физическим нагрузкам, улучшают качество жизни детей. При дисфункциональных расстройствах лечение не может быть стандартным, оно должно быть комбинированным, в зависимости от формы и характера основного заболевания желудочно-кишечного тракта. При выявлении дисфункциональных расстройств необходимо составлять индивидуальный протокол лечения в период обострения и восстановительной терапии, в том числе с применением средств и методов реабилитации.

Ключевые слова: дошкольники, физическая реабилитация, дети, лечебная физическая культура, заболевания желудочно-кишечного тракта, гидрокинезотерапия, лечебная гимнастика.

Annotation. This article presents a program of physical rehabilitation for preschool children who have functional disorders of the gastrointestinal tract (in particular, disorders of the biliary tract). An analysis of the literature has shown that the problem of non-drug recovery in functional disorders of the gastrointestinal tract by means of physical culture has not been adequately reflected in the system of physical rehabilitation. This fact made it possible to identify the problems between the growing needs for improving the health of modern children and the insufficient development of the structure and content of rehabilitation measures and practical ways

of implementation in a preschool educational institution, the insufficiency of scientific and methodological support for their content. The peculiarity of correctional and pedagogical work with the use of means of physical rehabilitation of preschool children with functional disorders of the gastrointestinal tract in conditions of compensating and combined preschool institutions is the formation of a harmoniously developed personality. This requires taking into account the specifics of the content and organization of activities aimed at protecting and strengthening children's health, increasing resistance to diseases, developing physical training, movements, taking into account the mental and physical capabilities of each child. In this regard, it is socially significant and relevant to improve correctional, pedagogical and therapeutic rehabilitation work in kindergartens for children who have various diseases, in particular, functional disorders of the gastrointestinal tract. The specifics of physical education in preschool institutions are determined by the need to create a special correctional regime in the process of motor activity and provides for the use of a complex of all means of physical education for the correction of the motor sphere of children, overcoming existing shortcomings. The experience of preschool institutions of compensating and combined types shows that in the process of physical education, it is possible to correct deficiencies caused by a violation of the gastrointestinal tract. The data of medical control indicate a positive effect of physical therapy classes on the treatment of pathologies of the digestive organs. The main forms of correctional and pedagogical work in the process of physical rehabilitation are individual and group classes. A necessary condition for correctional and pedagogical work by means of physical rehabilitation is the availability of equipment for the correction of impaired motor functions, the introduction of propaedeutic courses in the process of mastering complex types of movements, conducting special corrective gymnastics depending on the form of disorders of the gastrointestinal tract. Carrying out correctional and pedagogical work in conjunction with the therapeutic and restorative process contributes to the purposeful pedagogical correction of physical development deficiencies and overcoming disorders in the motor sphere, helps to successfully master the physical culture program and ensures timely preparation of children for school. Means and forms of physical rehabilitation occupy a significant and necessary part in the program of restorative treatment of functional disorders of the gastrointestinal tract. They contribute to: normalization of blood and lymph circulation, alternating increase and decrease of intra-abdominal pressure, improvement of the functions of the cardiovascular, respiratory, digestive systems of the body, strengthening of the muscular system, improvement of metabolic processes, normalization of the function of the central nervous system, increase tolerance to physical exertion, improve the quality of life of children. With dysfunctional disorders, treatment cannot be standard, it must be combined, depending on the form and nature of the underlying disease of the gastrointestinal tract. When identifying dysfunctional disorders, it is necessary to draw up an individual treatment protocol during the period of exacerbation and rehabilitation therapy, including with the use of means and methods of rehabilitation.

Key words: preschoolers, physical rehabilitation, children, therapeutic physical culture, diseases of the gastrointestinal tract, hydrokinesotherapy, therapeutic gymnastics.

Введение. В современных реалиях жизни особое значение приобретает качество здоровья детского населения. Актуальность вопросов обучения, воспитания, развития, лечения детей, имеющих различные заболевания и нарушения со стороны различных органов и систем, в частности нарушения деятельности желудочно-кишечного тракта, не теряет остроты, поскольку частота таких заболеваний неуклонно возрастает с каждым годом и не снижает позиций [1, 4, 5, 6, 10].

Дисфункциональные расстройства пищеварения, в частности желчевыводящих путей, занимают 2-е место по распространенности и выявляются у 70-90% детей с болезнями органов пищеварения. Критическим возрастным периодом данных дисфункций является возраст с 5-6 лет, когда происходят в детском организме интенсивные морфологические и функциональные изменения, возникает дезинтеграция процесса роста и развития всех систем. Данную возрастную периодизацию необходимо учитывать при разработке оздоровительных и лечебных программ [2, 3, 9].

На современном этапе развития физической реабилитации и модернизации отечественной системы дошкольного воспитания значим поиск путей эффективного совершенствования структуры и содержания физической реабилитации в условиях дошкольного образовательного учреждения, что актуализирует необходимость формирования условий для своевременной коррекции нарушений деятельности желудочно-кишечного тракта у детей.

Основу комплексной терапии у детей с функциональными заболеваниями желудочно-кишечного тракта составляют: оптимальный двигательный режим, нормализация психического состояния, лечебное питание, сбалансированный рацион, медикаментозные средства коррекции дисфункций желудочно-кишечного тракта, режим дня дошкольника [7, 8].

Изложение основного материала статьи. Рассматриваемая в статье коррекционно-педагогическая программа раскрывает роль физической реабилитации, в частности занятий лечебной гимнастикой и гидрокинезотерапией в зависимости от формы проявления дисфункций желудочно-кишечного тракта, в общей системе оздоровления дошкольников. Ведущая цель представленного курса физической реабилитации – рационализировать и расширить двигательную активность детей, повысить сопротивляемости организма к внешним неблагоприятным условиям (заболеваниям), улучшить функциональное состояние организма, стабилизировать процесс развития заболевания и способствовать профилактики осложнений (гастрита, язвенной болезни желудка, сахарного диабета).

Для достижения цели была разработана комплексная программа физической реабилитации для детей 5-6 лет с функциональными нарушениями желудочно-кишечного тракта.

В рамках реализации данной программы, которая имела коррекционно-педагогическое и лечебно-восстановительное направление решались следующие группы задач:

1. Лечебная группа предусматривала воздействие на нейрогуморальную регуляцию пищеварительных процессов с целью их нормализации, улучшение кровообращения в брюшной полости для предупреждения застойных явлений, укрепление мышц брюшного пресса, нормализация моторной функции желудочно-кишечного тракта, устранение дискинетических расстройств в билиарной системе (системе желчных протоков и сфинктеров, регулирующих ток желчи), обеспечение дренажной функции желчного пузыря и протоков.

2. Оздоровительная группа – положительное воздействие на нервно-психическую сферу ребенка, повышение эмоционального фона, нормализация функций дыхательной и сердечно-сосудистой систем, адаптация к физическим нагрузкам, предупреждение задержки развития двигательных навыков и физических качеств, а также формирование новых в соответствии с возрастными сроками их развития.

Комплекс педагогических условий, необходимых для обеспечения реализации представленной программы: наличие научно-обоснованных методик физической реабилитации, учитывающих индивидуальность проявления заболевания и возраст ребенка (содержательный компонент); организованность детей в режиме дня, структурирование курса реабилитационных мероприятий в зависимости от образовательного и досугового процесса; систематическое длительное воздействие – прохождение нескольких курсов в течение года; материально-техническое и кадровое обеспечение (технологический компонент); систематическая оценка динамики показателей физического и психического развития и хода реабилитационного процесса, позволяющая отслеживать эффективность применения программы физической реабилитации в процессе годичного цикла (мониторинговый компонент); оценка исследуемых показателей в ходе реабилитационного процесса (результативный компонент).

В представленном исследовании участвовали дети в возрасте 5-6 лет, которые посещали дошкольное образовательное учреждение, и были сформированы 3 группы: 2 экспериментальных и 1 контрольная группа.

В первую экспериментальную группу входило 27 детей: 14 мальчиков и 13 девочек, во вторую - 24 ребенка: 11 мальчиков и 13 девочек.

В контрольную группу входило 48 детей, отнесенных по состоянию здоровья к основной медицинской группе (26 мальчиков и 22 девочки).

У детей, которые входили в экспериментальные группы 1 и 2 был диагноз дисфункциональные нарушения желудочно-кишечного тракта (дискинезия желчевыводящих путей, смешанной формы, в стадии неполной ремиссии).

При построении курса реабилитации, мы исходили из того, что в основе последовательного процесса лежит систематическая продолжительная тренировочная работа, как педагогический, так и лечебный процесс.

В программу курса включались: занятия лечебной гимнастикой (общеразвивающие и специальные упражнения с различным спортивно-оздоровительным оборудованием, оздоровительно-реабилитационные игры, дыхательные упражнения с акцентом на диафрагмальное дыхание, упражнения на расслабление, занятия на фитболах, физиоролах, упражнения на велотренажере, беговой дорожке, на брусьях опорных), специальные упражнения в водной среде – гидрокинезотерапия, лечебный массаж, самостоятельные занятия в домашних условиях.

Программа курса физической реабилитации состояла из 3-х периодов: адаптационного, тренировочного и стабилизационного.

Содержание периодов видоизменялось в зависимости от функциональных, двигательных, психологических особенностей детей.

При поступлении в дошкольное образовательное учреждение дети проходили обследование, оценивались: рост, вес, измерение показателей ЧСС, ЖЕЛ. Каждому ребенку рекомендовалась сбалансированное питание или лечебное питание.

Показаниями для прохождения курса физической реабилитации являлось: общее удовлетворительное состояние ребенка; отсутствие болевых ощущений, тошноты, слабости, головокружения, аллергических реакций.

В ходе реализации программы была выявлена динамика показателей физической подготовленности обследуемых детей. Показатели физической подготовленности мальчиков 5-6 лет представлены в таблице 1.

Таблица 1

Динамика показателей физической подготовленности обследуемых мальчиков 5-6 лет

Показатели	Группа 1 n=14		P	Группа 2 n=11		P
	до	после		до	после	
Бег на 300 м (мин и сек)	2,1±0,07	1,5±0,18	p>0,05	1,8±0,31	1,7±0,2	p>0,05
Бег на 30 м (сек)	8,2±0,53	6,9±0,40*	p<0,05	8,14±0,49	7,6±0,52	p>0,05
Прыжок в длину с места (см)	75,6±5,5	83,6±4,9*	p<0,05	76,8±4,7	79,9±4,9	p>0,05
Сгибание туловища в сед (раз за 30 сек)	7,4±1,9	16,2±2,06*	p<0,05	7,8±2,4	11,1±2,3	p<0,05

*достоверность различий по сравнению с исходным показателем

У мальчиков группы-1 наибольшие отличия выявлены в тестах «сгибание туловища в сед», «бег на 30 м», «прыжок в длину с места».

Показатели физической подготовленности девочек 5-6 лет представлены в таблице 2.

Таблица 2

Динамика показателей физической подготовленности обследуемых девочек 5-6 лет

Показатели	Группа 1 n=13		P	Группа 2 n=13		P
	до	после		до	после	
Бег на 300 м (мин и сек)	2,02±0,20	1,4±0,08	p>0,05	2,09±0,20	1,6±0,21	p<0,05
Бег на 30 м (сек)	9,15±0,47	8,17±0,14	p<0,05	9,10±0,42	8,5±0,51	p<0,05
Прыжок в длину с места (см)	65,4±8,3	71,2±7,4*	p<0,05	67,4±8,1	70,3±8,2	p<0,05
Сгибание туловища в сед (раз за 30 сек)	4,4±1,2	10,1±1,5*	p<0,05	4,2±1,04	6,9±1,26	p<0,05

*достоверность различий по сравнению с исходным показателем

Полученные данные свидетельствуют о целесообразности дальнейшего использования разработанной программы реабилитации в практике дошкольного образовательного учреждения для детей с заболеваниями желудочно-кишечного тракта с целью улучшения состояния здоровья, которая позволит усовершенствовать содержания занятий лечебной гимнастикой в зале и в воде.

Выводы. Предложенная комплексная программа физической реабилитации способствует улучшению самочувствия детей, улучшению показателей физической подготовленности, физического развития, восстановлению и улучшению

функции желчного пузыря, желудочно-кишечного тракта, предупреждению и снижению тревожности, которая является одной из причин в развитии дискинезии желчевыводящих путей, улучшению психоэмоционального состояния.

Полученные в исследовании результаты подтверждают более рациональное, с точки зрения реабилитации, построение и проведение регламентированных занятий лечебной гимнастикой и гимнастикой в воде в дошкольных образовательных учреждениях.

Отмечено совокупное позитивное влияние разработанной программы физической реабилитации на состояние детей путей по исследуемым показателям. Положительная динамика отмечена в экспериментальной группе-1 и группе-2. В группе-1 результаты достоверно улучшились, в группе-2 отмечена выраженная положительная динамика исследуемых показателей, но без достижения достоверного уровня значимости различий.

Определенное предпочтение представляет комплекс, состоящий из трех занятий в неделю: 2 занятия в зале и 1 занятие в бассейне. Такое построение недельного микроцикла находит объяснение, в том, что при данной патологии плавность выполнения упражнений в воде ограничивает темп выполнения и способствует миорелаксации.

Литература:

1. Александрова, В.А. Функциональные расстройства желчевыводящей системы у детей / В.А. Александрова, С.В. Рычкова // Лечащий врач. Медицинский научно-практический журнал. – 2008. – №7 (175). – С. 59-61.
2. Бельмер, С.В. Нарушения моторики желчевыводящих путей / С.В. Бельмер // Практика педиатра. – 2007. – С. 25.
3. Вольнец, Г.В. Дисфункции билиарного тракта у детей / Г.В. Вольнец // Русский медицинский журнал. – 2006. – №3. – С. 149.
4. Дисфункции билиарного тракта у детей / Н.А. Коровина, И.Н. Захарова, Л.А. Катаева, С.В. Шишкина // Российский медицинский журнал. – 2004. – №1. – С. 28.
5. Здоровье и физическое развитие детей в дошкольных образовательных учреждениях: Проблемы и пути оптимизации: Материалы Всерос. совещ. Пути оптимизации здоровья и физ. развития детей в дошк. образоват. учреждениях, Москва, 17-19 янв. 2001 г. / [Отв. ред. Т.И. Оверчук]. – М.: Гном и Д, 2002. – 319 с.
6. Здоровьесформирующее физическое развитие. Развивающие двигательные программы для детей 5-6 лет: Пособие для педагогов дошк. учреждений / [И.К. Шилкова и др.]; Науч. ред. Безруких М.М. – Н. Новгород: ВЛАДОС, 2001. – 333 с.
7. Поляев, Б.А. Реабилитация детей с желудочно-кишечными заболеваниями / Б.А. Поляев, В.В. Полунина, С.В. Павлова // Российский медицинский журнал. – 2004. – №6. – С. 31-33.
8. Потапчук, А.А. Лечебная физическая культура в детском возрасте / А.А. Потапчук, С.В. Матвеев, М.Д. Дидур. – СПб.: Речь, 2007. – С. 9-17.
9. Урсова, Н.И. Проблема функциональных расстройств билиарного тракта у детей и их коррекция / Н.И. Урсова // Русский медицинский журнал. – 2003. – Т.11. – №3(175). – С. 138-142.
10. Функциональные нарушения органов пищеварения у детей / С.В. Бельмер, Т.В. Гасилина, А.И. Хавкин А.И., А.С. Эйберман // Педиатрия и неонатология. Рекомендации и комментарии. – М., 2006. – С. 44.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Баканова Ирина Геннадьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Самарский государственный университет путей сообщения (г. Самара),
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Самарский государственный технический университет» (г. Самара);

кандидат педагогических наук, доцент Борисова Светлана Павловна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева» (г. Самара)

ВЛИЯНИЕ ПАРАДИГМ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА НА ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

Аннотация. В статье акцентируется внимание на некоторых парадигмах современного общества, а именно ситуация неопределенности, цифровизация, автоматизация, устойчивое развитие и кризисы, угрожающие обществу, среди которых климатическая катастрофа и риск вымирания человечества. Данные современные реалии способствуют формированию VUCA-мира (нестабильность (volatility), неопределенность (uncertainty), сложность (complexity) и неоднозначность (ambiguity)), что, в свою очередь, требуют развития определенных компетенций. Для успешного функционирования в ситуации неопределенности рассматривается преадаптивное развитие - умение предвидеть будущие кризисы и способность подготовиться к ним. Пандемия COVID-19 поспособствовала ускорению изменений во многих сферах жизни и работы. Так, для многих стало актуальным развитие навыков удаленной работы и цифровых коммуникаций. Сегодня технические и цифровые компетенции являются наиболее востребованными. Четвертая промышленная революция стирает грани между цифровым, физическим и биологическим мирами и изменяет ландшафт многих профессий. Цифровое общество и автоматизация невозможны без устойчивого развития, подразумевающего изучение экосистемы Земли и понимания роли человека в ней. Становятся значимыми регенеративные подходы, стремящиеся уменьшить ущерб от человеческой деятельности. Регенеративная экономика поднимает вопрос о компетенциях, необходимых для успешного функционирования в современных условиях, оставаясь частью природы. В статье показана актуальность формирования не только технических, но и «мягких» компетенций, а именно экологическая грамотность, понимание инноваций, аналитические навыки, критическое мышление, навыки командной работы, ведения переговоров и оказания влияния, коммуникабельность, эмоциональный интеллект, лидерство. Без сомнения, современные реалии диктуют необходимость внедрения новых методов и подходов к обучению и подготовке педагогических кадров. Новая роль преподавателя требует освоения инновационных подходов к образовательной деятельности для ее наибольшей результативности. Педагог все больше выступает в роли хорошего дирижера учебного процесса. Следовательно, для формирования желаемого профессионального поведения среди преподавателей необходимо развитие современных компетенций и «правильного» мышления – набора взглядов, мировоззрений и привычек.

Ключевые слова: парадигма современного общества, компетенции, ситуация неопределенности, преадаптивное развитие, цифровое общество, автоматизация, устойчивое развитие, регенеративная экономика, новые методы и подходы к обучению.

Annotation. The article focuses on some paradigms of the modern society, i.e. the situation of uncertainty, digitalization, automation, sustainable development and some crises threatening our society, including climate catastrophe and the risk of extinction of mankind. These modern realities contribute to the formation of the VUCA world (instability, uncertainty, complexity and ambiguity), which, in turn, require the development of certain competencies. For successful functioning in the situation of uncertainty, preadaptive development is considered - the ability to anticipate future crises and the ability to prepare for them. The COVID-19 pandemic has accelerated changes in many areas of life and work. So, for many people, the development of remote work and digital communication skills have become relevant. Today, technical and digital competencies are in demand. The Fourth Industrial Revolution is blurring the lines between the digital, physical and biological worlds and changing the landscape of many professions. Digital society and automation are impossible without sustainable development, which implies studying the Earth's ecosystem and understanding the role of man in it. Regenerative approaches seeking to reduce the damage from human activity are becoming significant. The regenerative economy raises the question of the competencies necessary for successful functioning in modern conditions, while remaining part of nature. The article shows the relevance of the formation of not only technical, but also "soft" competencies, i.e. environmental literacy, understanding of innovations, analytical skills, critical thinking, teamwork skills, negotiation and influence, sociability, emotional intelligence, leadership. Without a doubt, modern realities dictate the need to introduce new methods and approaches to teaching and training of teaching staff. The new role of a teacher requires the development of innovative approaches to educational activities for its greatest effectiveness. The teacher is increasingly acting as a good conductor of the educational process. Consequently, in order to form the desired professional behavior among teachers, it is necessary to develop modern competencies and "correct" thinking – a set of views, worldviews and habits.

Key words: paradigm of modern society, competencies, a situation of uncertainty, preadaptive development, a digital society, automation, sustainable development, regenerative economy, new methods and approaches to learning.

Введение. XXI век характеризуется следующими парадигмами:

1. Сложные системы, объединение в сети. COVID-19 показал тесную связь между обществом и современной экономикой. Основными субъектами социального развития и экономической деятельности становятся взаимосвязанные группы.

2. Умная среда. Технологическое ускорение способствует формированию нового социального класса с определенным уровнем цифровой грамотности, что является движущей силой изменений.

3. Творческая экономика. Интерес представляет «массовая уникальность», креативность, персонализация, человекоцентричный дизайн.

4. Ориентация на соучастие. Преодоление социального и культурного разногласия возможно за счет акцентирования внимания на совместных переживаниях, а не на потреблении материальных благ.

5. Релокализация производства. Уход от глобального производства и ориентирование экономики на локальных производственных сетях в целях успешного развития и функционирования местных сообществ и биорегионов.

6. Регенерация. Потребительская философия и иерархический стиль управления сменяются экоцентрированным мировоззрением, пониманием ценности жизни, это постоянное улучшение, устойчивое развитие [7].

Безусловно, данные парадигмы не имеют четких границ, тесно интегрированы. Основной посыл заключается в том, что: «Наше поколение призвано переосмыслить, переопределить истинную цель роста и при этом найти рост, который является действительно устойчивым. Мы никогда не должны забывать, что для прочного мира и счастья в этом мире путь вперед должен быть таким, который мы все должны совершить вместе... Все начинается с лидерства "я" [13].

Парадигмы определяют формирование новых компетенций.

Так, несколько десятилетий назад ситуация на рынке труда была достаточно стабильной. Выбор карьерного пути принимался единожды и навсегда. Очень часто профессия родителей передавалась по наследству и наблюдались трудовые династии. Нередки случаи, когда у сотрудников в трудовой книжке было две записи – об устройстве на работу и уходе на пенсию, что говорит о работе на одном и том же месте в течение всей жизни. Однако сегодня, буквально «на глазах», происходит трансформация рынка труда: наблюдается «утрата жизнеспособности» философии пожизненного трудоустройства в Японии, 3-5 лет достаточно, чтобы список востребованных сегодня профессий кардинально изменился, за 10-15 лет происходит развитие, пик и исчезновение отдельных секторов экономики. К 2030 году для более, чем 400 миллионов специалистов потребуются смена профессиональной деятельности и формирование новых компетенций [1]. При этом существует значительная сложность предвидеть востребованность определенных навыков и рабочих мест в ближайшем будущем.

Изложение основного материала статьи. Новые тренды в сфере управления и глобальная гиперконкуренция, развитие цифровых технологий, делают уязвимой любую бизнес модель или сферу деятельности. Так, хорошо всем знакомые частные продуктовые магазины возле дома, пейджиговая связь, газеты в почтовом ящике, пленочные фотографии и многие другие привычные вещи сменились новыми продуктами. Мир столкнулся с реальностью, которая часто называется «VUCA» (volatility, uncertainty, complexity, ambiguity – нестабильность, неопределенность, сложность и неоднозначность). Ситуация неопределенности создает колоссальные трудности для рынка труда, бизнеса, правительства и особенно для системы профессионального образования [16].

В частности: дипломы и сертификаты о профессиональном образовании имеют актуальность только несколько лет, пока компетенции не будут заменены новыми. Кроме того, востребованность в среднем профессиональном и высшем образовании будет значительным образом падать, если не будет способствовать развитию «навыков будущего» и различных «мягких» навыков (soft skills). Таким образом, для успешного функционирования социально-экономической сферы и решения проблем XXI века необходимо понимать миссию профессионального образования и чему оно должно обучать [9].

Согласно анализу изученной литературы [7], стоит акцентировать внимание на преадаптивном развитии, а не на адаптивном. При этом под адаптивным развитием рассматривается нахождение решения уже возникших проблем. Преадаптивное развитие подразумевает умение предвидеть будущие кризисы и способность подготовиться к ним, решая проблемы в момент их возникновения, а не полного проявления. Преадаптивное развитие способно предотвратить неприятные сюжетные линии будущего и порождать новые альтернативы желаемого завтра.

Кьюлолен Марьо, руководитель департамента человеческого развития в Хельсинки убеждена, что в ситуации неопределенности необходимо развивать у обучающихся способность адаптироваться и решать непредвиденные трудности, брать на себя ответственность, демонстрировать смелость и новаторство при возникновении сложных ситуаций и осуществлять их решение в целях обеспечения успеха обществу. Креативные компетенции, предполагающие способность формировать новые ценности, создавать мир и наше будущее, становятся сегодня ключевыми [10].

Другая парадигма современного общества – это распространение цифровых технологий и активное применение интернет ресурсов. Согласно ежегодному исследованию, проведенному креативным агентством We Are Social и сервису для SMM Hootsuite (Digital 2022 Global Overview Report), население мира составляет 7,91 млрд. человек, мобильными

телефонами пользуются более 67,1%, что составляет 5,31 млрд. Предполагается, что в 2022 г. пользователи проведут онлайн более 12,5 трлн часов. Принимая во внимание тот факт, что количество людей, не использующих сегодня интернет, составляет менее 3 млрд человек, можно с уверенностью говорить о наступлении глобального цифрового общества [12].

Без сомнения, в цифровом обществе значительная роль в организации и регулировании жизнедеятельности людей принадлежит информации и сетевизации, информационно-коммуникационным технологиям, локальным и глобальным компьютерным сетям; это общество, характеризующееся виртуальными сообществами и цифровым общением, которое превосходит живое общение и доминирует реальные сообщества [5].

Более того, пандемия COVID-19 ускорила рост сферы цифровых услуг. Наблюдается трансформация стратегий управления рисками и бизнес-моделями многими компаниями для того, чтобы сформировать устойчивость к будущим ситуациям неопределенности. Также пандемия стала катализатором значительных преобразований в сфере образования за всю историю человечества. В 2020 году более 1,5 миллиарда обучающихся были вынуждены обучаться дома, что потребовало от всех учебных заведений в короткие сроки освоить возможность проведения занятий в режиме онлайн. Многими учебными заведениями рассматриваются преимущества в проведении ряда дисциплин онлайн, как правило, в некой гибридной форме.

Следовательно, новые реалии требуют пересмотра компетенций и способов их формирования. Актуальным для системы профессионального обучения становится адаптация учебной программы к условиям будущего. Значимыми компетенциями для огромного числа работников являются удаленная работа и организация цифровых коммуникаций. Так, технические и цифровые компетенции становятся наиболее востребованными сегодня. Пандемия ускорила необходимость в формировании таких компетенций, как гибкость и устойчивость, осознанность, самосознание и самоуспокоение [15].

Неотъемлемой частью цифровизации является автоматизация, то есть минимальное задействование человека при максимальном использовании оборудования и программного обеспечения. Результатом данного процесса становятся крайне быстро изменяющиеся отношения между человеком и технологиями. При этом автоматизация затрагивает не только выполнение физических задач, но и когнитивную работу за счет применения искусственного интеллекта. Уже сейчас компьютеры могут обрабатывать данные быстрее, чем люди, но они не способны пока представлять стратегию, мыслить абстрактно и творчески, использовать воспоминания, чтобы принимать нужные решения [2].

Четвертая промышленная революция, стирающая грани между цифровым, физическим и биологическим мирами, также способствует изменению ландшафта многих профессий, так как 60% профессий смогут быть автоматизированы в ближайшем будущем, что отобразено в рамках «Атласа новых профессий» – совместной разработки Агентства стратегических инициатив и МШУ «Сколково». Так, к 2030 году исчезнет 57 «традиционных» профессий и появится 186 новых, таких как специалист по правовому регулированию вопросов, связанных с применением искусственного интеллекта и беспилотников, поведенческий геймдизайнер, ветеринар для роботов, биолог, выращивающий искусственные органы, и т. п. [18]. Переход к автоматизации потребует наличия таких компетенций, как умение учиться, разучиваться и переучиваться, когнитивных, нерутильных и социокультурных навыков.

Цифровое общество и автоматизация ориентированы на устойчивое развитие, которое не представляется возможным без изучения экосистемы Земли и понимания роли человека в ней. Еще в 1972 году авторы книги «Пределы роста» (Meadows D. H., Meadows D. L., Randers J. and Behrens III William W.) высказывали сомнения относительно неограниченного экономического роста и акцентировали внимание на внедрении технологии устойчивого развития, основная идея которого – уменьшение вреда от человеческой деятельности. В ином случае, человечеству придется тратить огромные ресурсы на борьбу с ухудшающейся ситуацией окружающей средой, что, в свою очередь, может привести к снижению среднего уровня жизни [14]. Соответственно, сегодня представляют интерес регенеративные подходы, которые не только стремятся уменьшить ущерб от человеческой деятельности, но и восстановить все формы природного (и социокультурного) капитала, включая биоразнообразие, чистый воздух, водные ресурсы и почву. [15].

Важным решением данной проблемы видится в ознакомлении взрослого и подрастающего поколения с регенеративными подходами. Речь идет о различных компетенциях для инициации и распространения изменений философии мышления, а также организации условий для внедрения перемен [17]. То есть актуальны не только технические, но и «мягкие» компетенции, а именно экологическая грамотность, понимание инноваций, аналитические навыки, критическое мышление, навыки командной работы, ведения переговоров и оказания влияния, коммуникабельность, эмоциональный интеллект, лидерство [11].

Без сомнения, современные реалии диктуют необходимость внедрения новых методов и подходов к обучению и подготовке педагогических кадров. Так как онлайн обучение становится все более привлекательным, преподаватели должны владеть компетенциями эффективно проводить занятия в дистанционном и смешанном формате. Для педагогов становится актуальным умение самостоятельно овладевать навыками получения новых цифровых знаний и их интеграции в учебную деятельность. Очевидно, преподаватели должны воплощать в себе пример специалистов, обучающихся на протяжении всей жизни [12].

В современных условиях развития общества особенно важна личность учителя, который рассматривается не с позиции *sub specie aeternitatis*, в образе мудреного опытом наставника, хранителя «застывшей» истины, выступающего в качестве авторитарной модели образовательной деятельности, а видится проводником в мир знаний и умений, консультантом, советником, репетитором, инструктором, тренером, направляющим энергию познания ученика, «первым среди равных». Такое учебное сотрудничество, с одной стороны, расширяет возможности обучающихся, с другой стороны, представляет из себя эффективный способ обучения, при котором смещается акцент от пассивного слушания к активному коллективному исследованию. Перед учителем стоит задача активизации процесса освоения обучающимися знаний, чтобы сформировать навыки получения знаний и умения по их применению для решения жизненных проблем. Другими словами, новая роль преподавателя требует освоения инновационных подходов к образовательной деятельности для ее наибольшей результативности. Очевидно, от преподавателя требуется быть хорошим дирижером учебного процесса [3].

Соответственно, целью образования является не копирование личности учителя в ученике и не воспроизводство сложившихся представлений на новом этапе их развития, а постоянное видоизменение, обновление и обогащение существующих идеалов и идей [4]. Современные реалии жизни общества способствуют переходу от получения готовых знаний, «абсолютных истин» к приобщению обучающихся к парадигме приобретения личностных знаний, необходимых для воплощения своего жизненного проекта и идей. Соответственно, педагоги должны обладать навыками раскрывать потенциал обучающихся и развивать у них стремление к осуществлению познавательной деятельности [7].

Таким образом, формирование желаемого профессионального поведения среди преподавателей требует развития «правильного» мышления – набора взглядов, мировоззрений и привычек. Главными компонентами «правильного» мышления считаются гибкость и открытость к изменениям. Для решения возникающих проблем, а также для работы с новой информацией необходимо критическое и творческое мышление, которое дополняется навыками самообучения. Преодолеть ситуацию неопределенности, а также справиться с растущей сложностью способно системное (комплексное)

мышление. Предпринимательское мышление, как способность акцентировать внимание на возникающих возможностях, а не на угрозах, еще один способ преодоления неопределенности. Кооперативное мышление способствует развитию коммуникативных навыков, сотрудничеству, которое основано на принципе человеческой солидарности, стремлении к неконкурентному поведению.

Выводы. Современное общество характеризуется большими изменениями: наблюдается активный переход к удаленной работе, распространяется глобальная цифровизация и повсеместная автоматизация. Кроме того, пандемия и погодные катаклизмы служат ранним предупреждением человечеству о грозящих ему рисках и кризисах, среди которых климатическая катастрофа и угроза вымирания человечества. Обществу и экономике необходимо не только приспособиться к новым реалиям, но акцентировать внимание на преадаптивной стратегии – развитие актуальных в будущем навыков, которые позволят достигать экономическую эффективность и всеобщее благополучие.

Так, развитие цифровизации требует наличия хорошо развитых цифровых компетенций, что является и показателем новой глобальной грамотности. Но даже в таком технологически преобладающем мире нельзя акцентировать внимание только на технологических компетенциях. Идея о том, что будущее за творческими экономистами, делает креативность одной из самых востребованных компетенций, что не означает отказ от интеллектуального или физического труда. В мире начинает преобладать «массовая уникальность» и творческое начало главенствует во всех видах трудовой деятельности. Более того, ответственность людей за будущее планеты требует наличия «зеленых» компетенций и типов мышления, ориентированных на устойчивое развитие и регенерацию. Современная парадигма общества помимо экономической выгоды должна включать дополнительные маркеры, – и развиваться не только в аспекте человеко-центричности, но и жизнецентричном формате.

Таким образом, становится востребованным формирование базовых компетенций, включающих фундаментальные и когнитивные, технические и цифровые, социально-экономические и культурные, а также «зеленые» компетенции. Данные компетенции являются «общим знаменателем» навыков и типов мышления (например, критического, гибкого, творческого, предпринимательского, системного, кооперативного), особенно необходимых для успешной работы преподавателей, так как именно перед ними стоит важная задача – трансляция данных компетенций обществу и обучение молодого поколения современным навыкам.

Литература:

1. Аптекман А., Калабин В., Клинецов В., Кузнецова Е., Кулагин В., Ясеновец И. Цифровая Россия: новая реальность. – 2017. – URL: <https://www.mckinsey.com/> (дата обращения 14.03.2022)
2. Деревянченко А.А., Калинин Д.В. Цифровое общество: новые возможности и старые угрозы // Научные труды Московского гуманитарного университета. – 2019. – № 6. – С. 14-21. – URL: <http://journals.mosgu.ru/trudy/article/view/1093> (дата обращения: 15.03.2022).
3. Ильин Г.Л. Концепция учителя современной общеобразовательной школы: требования к качеству преподавания. // Школьные технологии. – № 2. – 2011. – С. 9-24. – URL: <file:///C:/Users/79276/Downloads/kontseptsiya-uchitelya-sovremennoy-obsheobrazovatelnoy-shkoly-trebovaniya-k-kachestvu-prepodavaniya.pdf> (дата обращения: 8.03.2022).
4. Капустина, Л.В. Ключевые навыки обучения в вузе в XXI веке / Л.В. Капустина, И.Г. Баканова // Российская наука: актуальные исследования и разработки: сборник научных статей XII Всероссийской научно-практической конференции, Самара, 23 сентября 2021 года. – Самара: Самарский государственный экономический университет, 2021. – С. 161-164.
5. Кузнецова, Т.Ф. Цифровизация как культурная ценность и цифровые технологии. Горизонты гуманитарного знания. – № 5. – 2019. – С. 3-13. – URL: https://www.researchgate.net/publication/338995116_Cifrovizacia_kak_kulturnaa_cennost_i_cifrovye_tehnologii. Горизонты гуманитарного знания (дата обращения: 9.03.2022).
6. Куликов С.Б. Новые вызовы современности и педагогическое образование. // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). – 2019. – № 3 (200). – С. 7-9. – URL: https://www.researchgate.net/publication/332581454_Novye_vyzovy_sovremennosti_i_pedagogiceskoe_obrazovanie (дата обращения: 20.03.2022).
7. Навыки будущего для 2020-х: Новая Надежда. – 2020. – 262 с.
8. Оборин М.С. Влияние пандемии COVID-19 на образовательный процесс // Сервис в России и за рубежом. – 2020. – Т.14. – №5. – С. 153-163.
9. Черниговская Т.В. «Каким должно быть качественное современное образование?». – URL: <https://samosoverhenstvovanie.ru/tatyana-chernigovskaya-kakim-dolzno-bit-obrazovanie/> (дата обращения: 11.03.2022).
10. «Традиционные школы похожи на фабрики: задание – ответ – отметка». – URL: https://mel.fm/ucheba/shkola/4709165-marjo_kyllonen (дата обращения: 1.03.2022).
11. 5 ключевых компетенций по устойчивому развитию, необходимых для выживания, NetImpact Future Proof for 2020: Do You Have the Top 5 Sustainability Skills to Survive? | Net Impact
12. DIGITAL 2022: ANOTHER YEAR OF BUMPER GROWTH 26 Jan 2022. URL: <https://wearesocial.com/uk/blog/2022/01/digital-2022-another-year-of-bumper-growth-2/> (дата обращения: 17.03.2022).
13. His Majesty the King's Speech at Keio University, Japan
14. Meadows D.H., Meadows D.L., Randers J. and Behrens III William W. The Limits to Growth. – New York: Universe Books, 1972.
15. Steffen et al. 2015. Planetary Boundaries: Guiding human development on a changing planet. Science Vol. 347 no. 6223
16. The Future of Employment Carl Benedikt Frey & Michael Osborne. Published by the Oxford Martin Programme on Technology and Employment, 2013, 79 P.
17. Turok, Ivan & Taylor, Peter. (2006). A Skills Framework for Regeneration and Planning. Planning Practice and Research. 21. 10.1080/02697450601173462.
18. 5 strange jobs that could exist by 2030 Chris Weller. – URL: <https://www.businessinsider.com/strange-jobs-2030-2016-8#1-robotics-veterinarian-1> (дата обращения: 10.03.2022).

УДК 37.036

кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального, дошкольного и психолого-педагогического образования Безносюк Екатерина Владимировна
Евпаторийский институт социальных наук (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Евпатория)

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ПО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ НЕУСПЕВАЕМОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье описана сущность проблемы школьной неуспеваемости младших школьников, раскрыты виды и причины неуспеваемости детей младшего школьного возраста; обоснованы основные направления и этапы деятельности социального педагога по предупреждению школьной неуспеваемости младших школьников с использованием в качестве основного средства развивающих игр.

Ключевые слова: младший школьный возраст, неуспеваемость, школьная неуспеваемость, развивающие игры, направления деятельности социального педагога.

Annotation. The article describes the essence of the problem of school failure of junior schoolchildren, reveals the types and causes of failure of children of primary school age; substantiated the main directions and stages of the activity of a social teacher to prevent school failure of younger students using educational games as the main means.

Key words: primary school age, poor progress, school poor progress, educational games, activities of a social teacher.

Введение. В современных образовательных реалиях одной из актуальных проблем современной школы остается проблема школьной неуспеваемости. Особо актуальна данная проблема в начальной школе, которая закладывает всю основу для дальнейшего обучения. Младший школьный возраст представляет собой важный возрастной этап, в котором происходит смена ведущего вида деятельности (с игровой на учебную), качественное изменение развития познавательных процессов. В данном возрасте неуспеваемость рассматривается как результативность обучения, которая не соответствует установленным образовательным критериям и, как следствие являющаяся причиной неспособности ребенка полноценно усвоить учебный материал.

Неразрешенные трудности в усвоении учебной программы в период освоения начального общего образования приводят к затруднению обучения на последующих этапах обучения. Именно поэтому актуализируется потребность в поиске наиболее эффективных средств предупреждения школьной неуспеваемости младших школьников, что подтверждается требованиями федерального закона № 273-ФЗ «Об образовании» от 29.12.2012 г. [9].

В решении проблемы предупреждения школьной неуспеваемости важная роль отводится социальному педагогу, который своевременно должен оказать квалифицированную помощь в предупреждении неуспеваемости обучающихся начальных классов. Одним из эффективных средств по предупреждению неуспеваемости младших школьников является развивающая игра т.к. для младшего школьного возраста характерно проявление непосредственности восприятия, а также легкость восприятия и воспроизведения образов.

Вопросы школьной неуспеваемости и направления деятельности по ее преодолению изучены такими отечественными исследователями как: Н.Ф. Анохина, А.А. Бударный, П.А. Киршин, Г.Г. Краснова, М.В. Лукьянова, Л.В. Мардахаев, В.С. Мухина, А.В. Тончева, А.Н. Цымбалюк, А.Ю. Ярецкая.

Изложение основного материала статьи. Поступление ребенка в школу, по мнению А.Н. Цымбалюк, качественно влияет на перестройку познавательных процессов младшего школьника (восприятие, память, внимание, воображение, мышление) [12, С. 102].

Анализ научных исследований по проблеме школьной неуспеваемости позволяет говорить об отсутствии среди исследователей единой точки зрения на сущность данного феномена и факторы, которые детерминируют этот процесс.

Для детального исследования сущности понятия «неуспеваемость» следует раскрыть содержательный аспект успеваемости обучающихся.

Так, в словаре С.И. Ожегова дается следующее понимание определение «...Успеваемость – степень успешности усвоения учебных предметов учащимися...» [10, С. 837].

Проблема школьной неуспеваемости не является для педагогики новой.

М.А. Сафаров, в своем диссертационном исследовании говорит о том, что у младших школьников не сразу формируется положительное отношение к процессу обучения, что может приводить в неуспеваемости в освоении учебной программы [11, С. 18].

В диссертационном исследовании М. А. Сафарова подробно представлен историко-педагогический аспект проблемы неуспеваемости, который определил следующие границы исследования данного понятия [11, С. 14-17]:

1) 1940-е – сер. 1950-х гг. – определение основных параметров проблемы неуспеваемости. В данный период активное распространение получил термин второгодничество;

2) середина 1950-х – середина 1960-х гг. – в данный исторический период происходит психологическое обоснование неуспеваемости, а также разработка диагностического инструментария, для выявления причин неуспеваемости;

3) середина 1960-х – середина 1980-х гг. – в данный период происходит создание и реализация комплексного подхода для решения проблемы неуспеваемости. Основной акцент при исследовании причин и способов преодоления неуспеваемости был поставлен на анализ индивидуальных психологических особенностей детей.

Таким образом, в современных образовательных реалиях под неуспеваемостью понимается обусловленное индивидуально-психологическими и педагогическими особенностями устойчивое, длительное отставание младшего школьника в учебе, которое выражается в низких отметках.

Одна из подробных классификаций школьной неуспеваемости представлена в работах А.А. Бударного, который выделил два основных типа:

1) абсолютная неуспеваемость – проявляется в низких учебных достижениях, отметках низкого уровня;

2) относительная неуспеваемость – выражается в недостаточной познавательной нагрузке тех обучающихся, которые по своим индивидуальным психофизиологическим особенностям могут достичь обязательного уровня освоения учебной программы [3, С. 13].

С целью построения эффективной программы деятельности социального педагога, направленной на предупреждение неуспеваемости младших школьников следует детально разобраться в причинах, которые приводят к данному феномену.

П.А. Киршин обосновал следующие причины неуспеваемости обучающихся:

1) к общему глубокому отставанию в обучении, для которого характерно отставание по одному или одновременно нескольким предметам приводят недостаточная подготовленность ребенка к школьному обучению в период дошкольного возраста, неблагоприятные социальные условия развития ребенка, а также общий недостаточный уровень развития младших школьников;

2) причинами частичной или относительно устойчивой неуспеваемости являются пробелы и недочеты в методике преподавания учебных предметов; недостаточный познавательный интерес обучающихся к освоению знаний, слабые волевые ресурсы учеников в вопросах сосредоточенности в усвоении и выполнении учебных заданий; недостаточная сформированность таких познавательных процессов как память, внимание, мышление, воображение;

3) факторами, приводящими к эпизодической неуспеваемости, являются недостатки в преподавании, а также индивидуально-психологические особенности самих обучающихся (недисциплинированность, пропуски уроков без уважительной причины, невыполнение домашнего задания и др.) [4, С. 78-79].

Предложенная П.А. Киршиным классификация видов неуспеваемости, несомненно, стала важным шагом в определении сущности изучаемой проблемы и позволила дифференцированно подходить к анализу причин неуспеваемости и выбору средств ее преодоления и предупреждения [4].

Проблема предупреждения неуспеваемости остается одной из наиболее актуальных проблем для современной школы. Критерием результативности деятельности по предупреждению неуспеваемости будем считать отсутствие неуспеваемости.

Анализ современных научных исследований позволил выделить следующие основные направления предупреждения неуспеваемости в профессиональной деятельности социального педагога:

1) социально-педагогическая диагностика – постановка «социального диагноза», который включает в себя систематический сбор данных о причинах, способствующих формированию у ребенка неуспеваемости с целью их своевременной коррекции;

2) социально-педагогическая профилактика неуспеваемости – это система предупредительных мер, направленная на устранение внешних факторов среды, влияющих на формирование школьной неуспеваемости;

3) развивающая деятельность – включает в себя меры социального педагога по исключению факторов, влияющих на формирование неуспеваемости младших школьников. В рамках данного направления организуется индивидуально-планируемая воспитательная работа, включающая в себя работу с самим обучающимся и его семьей [3, 4, 6].

В практике работы социального педагога, связанной с профилактической и коррекционно-развивающей деятельностью, в последнее время все активнее развивается использование игрового подхода для разрешения возникающих у обучающихся трудностей. Актуальность использования игр в социально-педагогической деятельности обусловлена тем, что в процессе игровой деятельности происходит развитие наиболее важных свойств личности, направленных на улучшение и гармонизацию межличностных отношений, преодоление барьеров в общении, развитие навыков самопознания, снятие психического напряжения, создание условий для самовыражения.

На основании рассмотренной сущности игры и ее влияния на развитие личности ребенка можем сделать вывод, что включение социальным педагогом младшего школьника в игровую ситуацию, будет способствовать смене позиции школьника.

В рамках социально-педагогической деятельности наиболее значимым средством предупреждения неуспеваемости младших школьников выступают развивающие игры.

В исследованиях А.Ю. Ярецкой описаны следующие преимущества и особенности развивающих игр:

1) дидактический и развивающий результат как итог игры;

3) в качестве средств развивающей игры зачастую выступает используемый учебный материал;

4) в игре реализуется проблемная ситуация через игровое пространство;

5) необходимым и неотъемлемым элементом игры является наличие анализа и рефлексии игрового процесса, а также его результатов на завершающем этапе [14].

Отметим, что в контексте исследования развивающая игра рассматривается как одно из средств социально-педагогического воздействия, основываясь на субъект-субъектном подходе [14].

Анализ принципов деятельности социального педагога, представленных в работах Л.В. Мардахаева, позволил обобщить следующие принципы реализации социального педагогом деятельности, связанной с использованием развивающих игр для предупреждения неуспеваемости, среди которых:

1) принцип активности – при соблюдении данного принципа первоочередным становится учет активной роли самого ребенка в игровом процессе;

2) принцип самостоятельности – в процессе игры важное значение имеет соблюдение правила предоставления самостоятельности детям в принятии игровых решений и корректировке действий в процессе игры;

3) принцип соревновательности – включает в себя ориентацию младших школьников на достижение успехов;

4) принцип проблемности – отражает создание и разрешение в ходе игровой ситуации проблемных кейсов;

5) принцип результативности – использование развивающих игр в предупреждении неуспеваемости младших школьников должно предполагать качественные и количественные результаты [7].

В ходе реализации развивающих игр для предупреждения неуспеваемости младших школьников социальным педагогом реализуется ряд функций:

1) диагностическая функция – исследование игровых личностных качеств младших школьников;

2) ориентационно-прогностическая функция – руководство игровым процессом и прогнозирование результатов игровой деятельности;

3) конструктивно-проектировочная функция – связана с целеполаганием, конструированием сценария игры;

4) организаторская функция – стимулирование игровой активности младших школьников;

5) коммуникативно-стимулирующая функция – связана с обеспечением активного игрового взаимодействия между детьми;

6) аналитико-оценочная функция – включает возможность анализа и корректировки сценарного замысла игры [7].

Реализация социальным педагогом программы, включающей использование развивающих игр, последовательно осуществляется на следующих этапах:

1) подготовительный – осуществляется целеполагание, определение критериев и показателей результативности деятельности; разработка методического наполнения содержательного компонента; диагностика игровых качеств участников игровой деятельности, разъяснение сущности игровых действий;

2) практический этап – происходит реализация игрового процесса;

3) аналитический этап – фиксирование итогов игровых действий; анализ выполнения цели и задач игры по критериям результативности, подведение итогов [7, 13, 14].

Выводы. Таким образом, психологический аспект неуспеваемости связан с индивидуально-психологическими

особенностями детей. В деятельности социального педагога одним из эффективных средств предупреждения школьной неуспеваемости, а также формирования личностных качеств выступает развивающая игра. Профессиональная деятельность социального педагога по предупреждению неуспеваемости у детей младшего школьного возраста осуществляется в таких направлениях как: социально-педагогическая диагностика, социально-педагогическая профилактика, развивающая деятельность.

Литература:

1. Абрамова, Г.С. Возрастная психология. Учебник и практикум. В 2 томах (комплект из 2 книг) / Г.С. Абрамова. – Москва: Юрайт, 2015. – 818 с.
2. Анохина, Н.Ф. Исследование факторов школьной неуспеваемости с позиций тайм-менеджмента / Н. Ф. Анохина // Школьные технологии. – 2015. – № 5. – С. 85-90.
3. Бударный, А.А. Особенности неуспеваемости младших школьников / А.А. Бударный // Учитель Республики. – 2015. – №8 (15). – С. 13-19.
4. Киршин, П.А. Неуспеваемость учащихся: причины и средства ее преодоления / П.А. Киршин // Школьные технологии. – 2015. – № 5. – С. 78-84.
5. Краснова, Г.Г. Преодоление неуспешности школьников, как средство повышения качества обучения / Г.Г. Краснова, М.Н. Логинова, Т.И. Немыкина // Международный журнал экспериментального образования. – 2011. – № 10. – С. 115.
6. Лукьянова, М.В. Психологические особенности и причины неуспеваемости школьников / М.В. Лукьянова // Вестник Северо-Кавказского гуманитарного института. – 2014. – № 4 (12). – С. 283.
7. Мардахаев, Л.В. Социальная педагогика: учебник для бакалавров / Л.В. Мардахаев. – Люберцы: Юрайт, 2016. – 817 с.
8. Мухина, В.С. Возрастная психология. Феноменология развития / В.С. Мухина. – Москва: Академия, 2012. – 656 с.
9. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон Российской Федерации от 29 дек. 2012 г. № 273-ФЗ // Российская газета. – 2012. – URL: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения: 20.02.2022)
10. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – Москва: ИТИ Технологии; издание 4-е, дополненное, 2015. – 944 с.
11. Сафаров, М.А. Особенности советской модели преодоления неуспеваемости / М.А. Сафаров. – Москва: Интер. – 2010. – 72 с.
12. Тончева, А.В. Причины неуспеваемости современных школьников / А.В. Тончева // Вестник Чувашского университета. – 2012. – № 1. – С. 182.
13. Цымбалюк, А.Н. Особенности познавательной активности младших школьников с пониженной обучаемостью / А.Н. Цымбалюк. Школьная неуспеваемость: причины, психокоррекция, психопрофилактика. – Санкт-Петербург: Питер, 2009. – С. 102-131 с.
14. Ярецкая, А.Ю. Развивающая игра как средство интеллектуального развития дошкольников: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ярецкая Анна Юрьевна. – Воронеж, 2016. – 221 с.

Педагогика

УДК 371

кандидат политических наук, доцент, заведующий кафедрой истории и философии **Бекиров Сервер Нариманович**

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования

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

ВОПРОСЫ НОРМАТИВНО-ПРАВОВОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ В ЭЛЕКТРОННОМ ОБУЧЕНИИ ВУЗА

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы нормативно-правовой поддержки электронного обучения в университетах. Чтобы более полно определить суть онлайн-обучения, были раскрыты его преимущества. Среди основных законов в сфере онлайн-образования – «Закон об образовании Российской Федерации» и Федеральный закон № 11-ФЗ от 28 февраля 2012 года «О внесении изменений в Закон об образовании Российской Федерации». Кроме того, Министерство образования и науки Российской Федерации предложило план развития онлайн-образования на 2014-2025 годы. В статье рассматриваются проблемы и сущность образовательного плана, определяются категории, задачи и роли социальных партнеров в образовательном процессе, а также различные формы взаимодействия с образовательными организациями. На основании концепции образования и федеральных правовых норм №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года выявлены проблемы и преимущества использования той или иной формы образования. Проанализировав вышеуказанные формы образования, автор пришел к выводу о необходимости разработки мероприятий использования технологий электронного и дистанционного обучения при реализации образовательных планов, принятия стандартов предоставления конкретных услуг дистанционного обучения и внедрения независимых форм образования – дистанционного обучения.

Ключевые слова: электронное обучение, законодательство, правовые рамки, профессиональное образование, федеральные стандарты национального образования, выпускники.

Annotation. The article discusses the issues of regulatory and legal support for e-learning at universities. In order to more fully define the essence of online learning, its advantages were revealed. Among the main laws in the field of online education are the «Law on Education of the Russian Federation» and Federal Law № 11-FZ of February 28, 2012 «On Amendments to the Law on Education of the Russian Federation». In addition, the Ministry of Education and Science of the Russian Federation has proposed a plan for the development of online education for 2014-2025. The article examines the problems and essence of the educational plan, defines the categories, tasks and roles of social partners in the educational process, as well as various forms of interaction with educational organizations. Based on the concept of education and federal legal norms № 273-FZ «On Education in the Russian Federation» dated December 29, 2012, the problems and advantages of using one or another form of education were identified. Having analyzed the above – mentioned forms of education, the author came to the conclusion that it is necessary to develop measures for the use of e-learning and distance learning technologies in the implementation of educational plans, the adoption of standards for the provision of specific distance learning services and the introduction of independent forms of education – distance learning.

Key words: e-learning, legislation, legal framework, vocational education, federal standards of national education, graduates.

Введение. Наиболее важным фактором инноваций и развития современного высшего образования является эффективное управление электронным обучением. Развитие онлайн-образования сегодня является основным фактором конкурентоспособности российского образования. Актуальность темы исследования определяет также тот факт, что без правовой поддержки грамотная разработка, обучение и использование электронных систем в образовании невозможны. Кроме того, новые федеральные образовательные стандарты создают необходимые условия для снижения учебной нагрузки и повышения самостоятельности обучающихся, что привело университеты к улучшению образовательной среды в Интернете.

Онлайн-обучение в современных условиях необходимо, поскольку оно повышает качество образования и эффективность всего образовательного процесса [2]. Прежде всего, обучение, в том числе в области развития электронного обучения, основано на федеральном «Законе об образовании Российской Федерации» и Федеральном законе № 11-ФЗ от 28.02.2012 «О внесении изменений в закон Российской Федерации «Об образовании»» в области электронного обучения и технологий дистанционного обучения [4]. Закон трактует электронное обучение как организацию образовательного процесса, которая использует информацию, содержащуюся в базе данных, и использует ее для реализации образовательных программ, а также обеспечивает управление информационными технологиями, техническими средствами и информационно-телекоммуникационными сетями.

Изложение основного материала статьи. 1 сентября 2013 года вступил в силу Федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (далее – Федеральный закон «Об образовании»). Согласно этому закону, можно участвовать в очной, заочной или дистанционной форме обучения. Среди принципов, на которых основаны национальная политика и законодательство в области образования, мы можем подчеркнуть: создание благоприятных условий для интеграции национальной системы образования с системой образования других стран; свободный выбор обучения в соответствии с личными предпочтениями и потребностями; создание условий для самореализации каждого и свободное развитие способностей; право на обучение на протяжении всей жизни.

В связи с необходимостью реализации этих принципов, внедрения нового базового общего образования, образовательных стандартов в области образования и информационных технологий, а также изменений в принципах получения знаний организация дистанционного образования становится одной из смежных областей.

Федеральный закон об образовании определяет понятие «технология электронного обучения» и описывает ее как образовательную технологию, которая в основном использует информационные и телекоммуникационные сети, позволяющие студентам и педагогам взаимодействовать косвенно (удаленно) (статья 16, часть 1).

Статья 13 Федерального закона об образовании предусматривает, что для реализации образовательных программ используются различные образовательные технологии, в том числе дистанционное образование и электронное обучение, но основные положения дистанционного образования изложены в статье 16, а именно: «Использование электронного обучения и дистанционного обучения для реализации образовательных программ, особенно посредством электронного обучения и дистанционного обучения, организованного системой образования, должно создавать необходимые условия для функционирования электронной информации и образовательной среды, включая электронные информационные ресурсы, электронные образовательные ресурсы и соответствующие технические средства, и обеспечивать, чтобы учащиеся разрабатывали комплексные образовательные планы для достижения своих целей обучения, независимо от того, есть они там или нет. При лицензировании образовательной деятельности требования и условия лицензии должны учитывать конкретные обстоятельства образовательной деятельности при использовании онлайн- и дистанционных образовательных технологий для реализации образовательных программ».

Преимущества дистанционного образования благодаря его новым характеристикам расширили возможности и услуги по предоставлению образовательных услуг обучающимся, а также гибкую систему непрерывного образования, которая позволяет преподавателям и студентам более гибко планировать свое учебное время и учебный процесс. Это особенно важно для студентов-заочников и студентов, обучающихся в университетах других городов.

Появляются новые формы и методы управления университетом и организации образовательных процессов, меняются принципы организации, контроля и управления образовательными процессами, расширяются ограничения и возможности преподавателей и студентов, использующих мировую научную базу данных, а характер обучения и содержание приобретаемых знаний претерпевают качественные изменения. Дистанционное образование решает еще одну задачу – улучшить подготовку специалистов, которые живут или работают в разных регионах России. Поскольку электронное обучение основано на применении коммуникационных технологий, при его внедрении должны учитываться нормы, предусмотренные другими федеральными законами, в частности: от 7 июля 2003 г. №126-ФЗ «О святыи», от 27 июля 2006 г. №149-ФЗ «О святыи», положение о дистанционном образовании в сфере высшего профессионального образования в Российской Федерации, утвержденное Министерством образования Российской Федерации 12 ноября 2000 г. №361; приказ №137 «Об использовании технологий дистанционного образования» [10].

В большинстве случаев преимущества дистанционного образования проявляются при обучении гуманитарным дисциплинам. Однако применение технологий дистанционного обучения в профессиональной подготовке работников очень актуально и пользуется большим спросом. Развитие компьютерных технологий все чаще используется в различных областях образования. В целях реализации общих потребностей общества образовательный процесс модернизируется на основе достижений в других областях, путем внедрения качественно новых элементов, в том числе использования компьютерных технологий, электронных образовательных ресурсов.

Принятие федерального закона «Об образовании» является причиной модернизации и совершенствования всей системы образования Российской Федерации. Закон является основным нормативным условием в сфере образования и позволяет создать эффективные механизмы правового контроля за образованием и другими отношениями в сфере образования; полностью реализовать право на образование и предоставить качественное образование обществу; усилить защиту личных интересов в сфере образования.

Как уже упоминалось выше, Федеральный закон об образовании решил проблему онлайн-подходов к реализации образовательных программ и реализовал возможность реализации образовательных программ посредством электронного обучения. Однако Д. Мошкова, Д. Лосовский и др. отметили: «поскольку способ реализации образовательных программ является новым в российской сфере образования, нет нормативных актов о видах образовательной деятельности, и даже нет четкой практики использования онлайн-образовательных программ в российском образовании» [7].

Согласно постановлению правительства Российской Федерации о выдаче лицензий на образовательную деятельность, требованием к обязательной лицензии на реализацию онлайн-образовательных программ является подписание соглашения о реализации онлайн-образовательных программ, совместно разработанных и утвержденных организациями, осуществляющими образовательную деятельность, в соответствии со статьей 15 федерального закона «Об образовании».

Поэтому реализация онлайн-образовательной программы является отдельным видом образовательной деятельности и требует дополнительного разрешения. В то же время в лицензии должно быть указано, что онлайн реализуется определенная образовательная программа. При утверждении образовательной деятельности общеобразовательного учреждения заявитель должен представить образовательный план для лицензирования. «Образовательный план – это набор основных характеристик (объем, содержание, результаты плана), организационных и учебных ситуаций. Согласно условиям федерального закона об образовании, он должен быть представлен в виде учебного плана, учебного календаря, рабочего плана, учебного плана, предмета (модуля), других компонентов, а также оценочных и методических материалов» (статья 2 Федерального закона об образовании).

Таким образом, учебный план является обязательным фактором общеобразовательного учреждения. Он характеризуется определенными деталями содержания и организации учебного процесса и предназначен для организации взаимодействия учебной программы, этапа обучения, образовательного этапа, преподавателя и плана действий обучающегося. Учебный план самостоятельно разрабатывается и утверждается учебным заведением в соответствии с положениями, изложенными в его уставе [8].

В 2014 году Министерство образования и науки Российской Федерации приняло постановление «Об утверждении положения использования технологий электронного и дистанционного обучения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, при реализации образовательных программ» [5]. Хотя стандарты в этой области разрабатываются поэтапно на региональном, муниципальном и местном уровнях в соответствии с общей позицией Министерства образования и науки, необходимо внести изменения в ранее принятые подзаконные акты, чтобы привести их в соответствие с федеральным законом об образовании. В настоящее время практически во всех субъектах Российской Федерации ведется активная работа по приведению регионального законодательства об образовании в соответствие с федеральным законом. В целях обеспечения синхронизации регулирования и достижения высокой степени соответствия между новыми нормативными актами и нормативными актами на федеральном уровне был подготовлен методологический документ для нового регионального законопроекта, разработанного в России. Однако только 40 субъектов Российской Федерации воспользовались этой рекомендацией для приведения законов в соответствие с Федеральным законом об образовании.

Следует добавить, что «Закон об образовании» различает понятия электронного и дистанционного обучения. Для их применения необходимо иметь развитую электронную информационно-образовательную среду, что непосредственно демонстрирует предложение страны по широкому внедрению этих технологий [7]. Практика показала, что со временем концепция дистанционного обучения сменилась концепцией онлайн- или электронного обучения.

План развития электронного образования на 2014-2025 годы, о котором мы уже упоминали, был предложен Министерством образования и науки Российской Федерации, в том числе:

- дальнейшее развитие образовательных технологий и модернизация нормативно-правовой базы для повышения качества образования;

- повышение инвестиционной привлекательности сектора электронного обучения;

- интеграция российского образования в международное образовательное пространство и обеспечение продвижения российских организаций на глобальном рынке электронного обучения;

- оказание технической и информационной поддержки российским проектам электронного обучения [8].

Все это должно быть определено в три этапа: с 2014 по 2015 год; с 2016 по 2018 год; и с 2019 по 2025 год [9]. План осуществляется за счет средств, выделенных на реализацию плана развития образовательной организации.

Университеты, чтобы обеспечить доступ к электронным ресурсам по всем предметам в учебном процессе, в большинстве случаев используют электронную платформу Moodle, деятельность которой регулируется местными правилами:

- регламент работы локальных компьютерных сетей;

- положение о самостоятельной работе студентов в компьютерных классах университета;

- электронная версия правил образования;

- комплекс методов электронного обучения [10].

Moodle – это среда, которая помогает университетам активно разрабатывать электронные курсы и управлять процессом обучения. С её помощью конкурентоспособность университета вышла на новый уровень [11]. Эта электронная платформа предоставляет преподавателям и студентам множество возможностей использовать следующие инструменты: лекции, рабочие тетради, вики-страницы, форумы, вебинары и тесты [11].

Курсы, созданные на Moodle, состоят из нескольких модулей, тем или недель курса. Каждый модуль содержит набор интерактивных элементов курса, так что студенты могут не только использовать учебные материалы и просматривать списки задач, но и автоматизировать контроль учебных способностей и отображать условия для взаимодействия студентов. Кроме того, обучающиеся имеют возможность прикреплять документы Microsoft Word, Microsoft Excel, Microsoft PowerPoint и Flash к своим домашним заданиям.

Результаты, хранящиеся на электронной платформе, подпадают под действие постановления Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 9.01.2014 №2. При использовании технологий дистанционного обучения для реализации образовательных программ учебные заведения ведут учет и хранят результаты образовательного процесса в электронном и цифровом форматах.

Следует отметить, что использование электронных документов в сфере образования является сложным. Правовые положения этого процесса регулируются информационным законодательством и информационной безопасностью. Эффективное функционирование всей национальной системы образования зависит от грамотности использования электронных документов.

При использовании электронных документов в вузах каждый участник образовательного процесса должен четко понимать правовой статус этих документов и обеспечивать юридические процедуры. Особенно важно убедиться, что образовательный план будет полностью реализован с помощью методов электронного обучения. Решение этих проблем на законодательном уровне и их эффективная реализация должны гарантировать, что оба типа документов одинаково используются в сфере образования.

Ключевые задачи, от которых зависит скорость разработки электронного обучения, включают:

- обеспечения организационных и технических условий для личной идентификации и контроля процедур сдачи вступительных экзаменов и сертификатов;

- разработка и всестороннее внедрение открытых программ;

- осуществление принципа открытого образования при реализации планов базового образования путем развития виртуальной академической мобильности;

– внедрение электронного документооборота в высшем образовании, строгое соблюдение требований российского законодательства и создание юридически значимых электронных документов, созданных при реализации образовательных программ;

– обеспечение функционирования архива электронных документов [1].

Этот план действий поможет обеспечить полную работоспособность системы электронного обучения.

Выводы. Очевидно, что спрос на онлайн-образовательные услуги в современном обществе обусловлен тем, что такая форма обучения может не только оптимизировать образовательный процесс и привлечь больше абитуриентов, но и повысить качество образования и вывести конкурентоспособность университетов на новый уровень. Поскольку новая парадигма образования привела к развитию тенденции непрерывного образования на протяжении всей жизни, сочетание электронного обучения и сетевой формы образовательных организаций предоставляет множество возможностей для его развития. Основными законами, на которых основано онлайн-образование в современном мире, являются Федеральный закон «Об образовании Российской Федерации» и Федеральный закон «О внесении изменений в Закон «Об образовании Российской Федерации».

Литература:

1. Абрамова, Н.С. Особенности разработки оценочных материалов в условиях реализации компетентного подхода / Н.С. Абрамова, М.Н. Гладкова, О.И. Ваганова // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 57-1. – С. 3-9.

2. Андреев, А.А. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация / А.А. Андреев, В.И. Солдаткин. – М.: МЭСИ, 1999. – 196

3. Болонский процесс: проблемы, опыт, решения / В.И. Байденко; М-во образования и науки Российской Федерации, Федеральное агентство по образованию, Исследовательский центр проблем качества подгот. специалистов Московского гос. ин-та стали и сплавов (технологического ун-та), Каф. системных исслед. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подгот. специалистов, 2006 (М.: Изд-во «Исслед. центр проблем качества подгот. Специалистов»). – 94 с.

4. Ваганова О.И. Специальные методы анализа и проектирования содержания обучения / О.И. Ваганова // Ученые записки Российского государственного социального университета. – 2019. – № 9-2. – С. 125-129.

5. Ваганова, О.И. Организация научно-исследовательской деятельности бакалавра профессионального обучения в электронной среде / О.И. Ваганова, Ж.В. Смирнова, А.В. Трутанова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2017. – Т. 6. – № 3 (20). – С. 239-241.

6. Корнеева, Н.А. Состояние и тенденции развития дистанционного образования на примере российских вузов: автореферат дис. ... кандидата социологических наук: 22.00.08 / Корнеева Наталия Александровна; [Место защиты: Моск. гос. ин-т междунар. отношений]. – Москва, 2007. – 25 с.

7. Мошкова, Д.М. К вопросу о правовом регулировании сетевых форм реализации образовательных программ / Д.М. Мошкова, Д.Л. Лозовский // Юридический мир. – 2014. – № 1.

8. Приказ Минобрнауки России от 06.05.2005 № 137 «Об использовании дистанционных образовательных технологий» (приложение: «Порядок использования дистанционных образовательных технологий»), [http:// mon.gov.ru/educ-politic/legislation/](http://mon.gov.ru/educ-politic/legislation/). 16. Приказ Минобрнауки России от 02.08.2005 № 218 «О Временных требованиях, предъявляемых к образовательным учреждениям среднего, высшего и дополнительного профессионального образования при проведении лицензионной экспертизы и проверки их готовности к реализации образовательных программ с использованием в полном объеме дистанционных образовательных технологий».

9. Пуляева, Е.В. Формы обучения: вопросы правового регулирования на федеральном и региональном уровнях / Е.В. Пуляева // Журнал российского права. – 2013. – № 8. – С. 33-42

10. Путило, Н.В. Образовательное законодательство России. Новая веха развития: монография / Л.В. Андриченко, В.Л. Баранков, Б.А. Булаевский и др.; отв. ред. Н.В. Путило, Н.С. Волкова; Институт законодательства и сравнительного правоведения при Правительстве Российской Федерации. – М.: ИД Юриспруденция, 2015. – 480 с.

11. Сухотин, С.О. Организационно-правовое обеспечение электронного обучения с использованием дистанционных образовательных технологий / С.О. Сухотин, А.А. Белявский // Информационное право. – 2013. – №3.

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент Бекирова Эльмира Шевкетовна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

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

ИСТОРИОГРАФИЯ СОЗДАНИЯ В КРЫМУ ГОСУДАРСТВЕННОЙ СИСТЕМЫ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (КОНЕЦ XVIII – НАЧАЛО XIX ВВ.)

Аннотация. В статье исследуется историография развития государственной системы народного образования в Крыму с XVIII по XIX век. Раскрывается актуальность предмета исследования, поскольку, в целом, история развития системы образования Крыма как комплексный аспект научного исследования остается проблемой недостаточно изученной. В статье раскрываются особенности развития народного образования в контексте исторического периода XIX века.

Ключевые слова: историография, система образования, высшее образование, Республика Крым, образование, Россия, вопросы крымского образования, народное образование.

Annotation. The article examines the historiography of the development of the state system of public education in the Crimea in the context of the stage of development from the XVIII to the XIX century. The article reveals the relevance of the subject of the study, since, in general, the history of the development of the Crimean education system as a complex aspect of scientific research remains an insufficiently studied problem. The article reveals the features of the development of public education in the context of the historical period of the XIX century.

Key words: historiography, education system, higher education, Republic of Crimea, education, Russia, issues of Crimean education, public education.

Введение. Актуальность темы исследования обусловлена тем, что в целом история развития системы образования Крыма как комплексный аспект научного исследования остается проблемой недостаточно изученной. В настоящее время

уже существуют исследования работ русских писателей, изучающих историю народного образования в Крыму, что обусловлено высоким вниманием к региону, а также актуальностью развития системы образования на полуострове.

Изложение основного материала статьи. В апреле 1783 года Екатерина II подписала декларацию о вхождении Крыма в состав России, а в феврале 1784 года – указ об образовании Таврической области. Сразу же здесь начались изменения в экономической, социальной и культурной сферах, направленные на уравнивание вновь присоединенной территории с развитием остальной части страны.

Этот процесс не обошел стороной и государственное образование. Согласно Положению о народных училищах, действовавшему в России с 1786 года [1] в Симферополе, как административном центре Таврической области, главные народные училища (четыре класса, все богословские, мальчики и девочки) были открыты в 1793 году. Школа была расположена в доме, который был передан по распоряжению общественной благотворительности в ее собственность, ранее принадлежавшую полковнику Д.В. Лесли. В статусе главной школы она проработала 4 года, а в 1797 году и была преобразована в небольшую двухуровневую народную школу, поскольку после смерти Екатерины II Таврическая область была упразднена, Крым вошел в состав Новороссийской губернии, Симферополь стал лишь небольшим уездным городом.

Начало XIX века принесло крупные изменения и нововведения в области образования: в 1802 году было создано Министерство народного просвещения, а территория России была разделена на учебные округа (по числу университетов). В 1804 году был принят Устав народного образования, установивший, что низшим уровнем государства, согласно уставу, школы, подчиненные Министерству народного просвещения, становились приходскими школами, открывавшимися преимущественно в небольших городах и селах, по одной школе на церковный приход. Цель церковно-приходской школы, как указано в уставе, такова... «обеспечить детей в сельском хозяйстве и других условиях достойной для них информацией, сделать их физически и морально лучше, дать им точные представления о природных явлениях, уничтожить их суеверия и предрассудки, которые так вредны для их благополучия, здоровья и состояния» [3].

Вторым звеном системы образования является областная школа (в уездном городе), которая вместе с церковно-приходской школой выполняет функции начальной школы и становится ступенью следующего типа учебного заведения – гимназии. Гимназии открывались в провинциальных городах и играли роль средних школ. Высший уровень системы образовательных учреждений занимал университет, на который, помимо образовательных задач, были возложены функции Центра образования и методики обучения в образовательном округе.

Устав 1804 года носил весьма прогрессивный характер, так как объявлял русские школы доступными для всех классов и устанавливал преемственность обучения на всех уровнях системы образования. Так, в Крыму в середине XIX века была создана сеть учреждений начального образования, состоявшая из 6 уездных и 9 церковно-приходских школ.

Эти учебные заведения, находящиеся под контролем Министерства образования, являлись неотъемлемой частью национальной системы народного образования. Для русскоязычного населения полуострова приходские и уездные школы часто были единственными образовательными и культурными центрами в первые десятилетия XIX века. Историографию исследуемого вопроса можно хронологически разделить на три периода: дореволюционные публикации, исследования в советский период и современное развитие вопроса. Это обусловлено степенью накопления материала, его анализом и переосмыслением истории развития народного образования. Эталонем историографии является изменение базы исследований, проблем, теорий и методологических приемов.

Одной из первых работ по становлению и развитию крымской системы народного образования в 1840-е годы были труды И. Михневича. В книге указывается дата создания учебных заведений в Новороссийском крае (включая Таврическую губернию), но не указывается количество школ и обучающихся. Исследование содержит краткое изложение планов учебных заведений первой половины XIX века [11]. Затем долгое время не проводилось никакого изучения истории народного образования в Крыму.

С 80-х годов XIX века изучение истории становления и развития общероссийской государственной системы образования стало актуальным в Крыму. Издан ряд исторических заметок по истории начальных и средних учебных заведений Крыма. Эти работы посвящены истории учебных заведений Керчи, Севастополя, Симферополя, Старого Крыма, Феодосии, Ялты. Несмотря на небольшой объем информации, эти работы имеют определенную историографическую ценность как первая попытка отразить историю отдельных учебных заведений. Но, конечно, в силу своих особенностей они не могут претендовать на всесторонний анализ образования крымского национала.

Краткий очерк развития учебных заведений Симферополя, написанный известным крымским ученым А.И. Маркевичем, был опубликован в Трудах Таврического научного архивного комитета. В нем рассказывается история Таврической губернии во время Крымской войны. Исследователь пришел к выводу, что «тяготы и жертвы, понесенные студентами во время войны, были тесно связаны с общей жизнью в регионе» [9].

В советское время мало проводилось исследований по развитию народного образования в Крыму. В 1970-е годы XX века В. Потехин попытался кратко описать историю старейшего учебного заведения Крыма – Симферопольской мужской гимназии. Но автор акцентирует внимание лишь на нескольких именах самых известных педагогов [9].

В 1980-х годах прошлого века было издано методическое пособие по краеведению для учителей. В пособии перечислены учебные заведения, открытые в Крыму в дореволюционный период. Но все материалы представлены с точки зрения марксистско-ленинской методологии [13].

Особое внимание уделяется истории народного образования в Крыму с 90-х годов XX века в работе Н.Ф. Дундук, который внес значительный вклад в становление и развитие темы развития народного образования в Крыму. Автор статьи в основном первым описал начальный период создания государственной системы образования в Крыму [8].

В диссертации на тему выступления «Интеллектуальный потенциал Крыма в XIX-XX веках» В.Н. Даниленко, осветил причины стремительного роста крымской интеллигенции. Одна из них заключается в том, что, создавая учебные заведения, местная власть сумела обеспечить их высококвалифицированными преподавателями, которые соответствовали высокому уровню образования. Однако в работе [5] нет никаких доказательств этого утверждения.

Кучерганская А.В. в своей работе подчеркивала важную роль земств в развитии начального народного образования в губернии [10]. Однако интерес представляют труды К.В. Шумского [17]. Впервые автор делает всесторонний обзор системы учебных заведений духовного ведомства Русской Православной Церкви в рамках единой церковно-административной единицы, раскрывая роль местного духовенства в открытии и развитии школ в Таврической губернии. Таким образом, К.В. Шумской проанализировал становление и развитие одного из типов начальных и средних школ в системе государственного образования.

Вопрос о дореволюционном образовании женщин в Крымских уездах Таврической губернии, отображен в исследовании Л.С. Моисенковой «Образование крымской женской гимназии (вторая половина XIX века – начало XX века)» [12]. На основе архивных материалов автор анализирует историю женского образования от первой женской гимназии на Крымском полуострове в 1871 году до начала XX века.

В последние годы внимание крымских исследователей было обращено на развитие национального образования, а именно: работа Ореховой Л.А. посвящена процессу создания национальной школы [15], Д.И. Абибуллаева защитила кандидатскую диссертацию на тему «Становление и развитие государственной системы народного образования крымских татар в 1870-1920 годах» [1], а в 2007 году была опубликована монография «Образование и педагогическая мысль Крыма (XIX – начало XX столетия) [14]», в которой достаточно в полной мере освещен вопрос развития государственной системы народного образования в Крыму и т.д. Имеются исследования о немецких поселенческих школах на территории Крымского полуострова, крымских болгаргах и др.

Выводы. Таким образом, историографическое исследование вопроса развития народного образования в Крыму определялось требованиями времени и с большим интересом с точки зрения исторического наследия, без которого мы сегодня не можем конструктивно заниматься вопросом развития современного образования в Крыму и в России в целом.

Литература:

1. Абибуллаева, Д.И. История формирования и развития Симферопольской татарской учительской школы и русско-татарских Министерских училищ (1870-1920) [Текст] / Д.И. Абибуллаева. – Симферополь: АРИАЛ, 2016. – 171 с.
2. Банникова, Л.П. Физико-математический факультет Таврического университета (1918-1930) / Л.П. Банникова. – Симферополь: ИТ «АРИАЛ», 2014. – 120 с.
3. Барабашкина, Л.Я. К вопросу об истории народного образования в Крыму на рубеже XIX-XX вв.: Симферопольская мужская казенная гимназия / Л.Я. Барабашкина, И.В. Ковалев, С.А. Решетов // Культура Крыма на рубеже веков (XIX-XX вв.): материалы респ. науч. конф., 27-29 апр. 1993. – Симферополь, 1993. – С. 91-93
4. Вдовенко, В.В. Проблемы начального образования Украины в работе педагогических съездов (1861-1920): дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / В.В. Вдовенко. – Кировоград, 2005 – 206 с.
5. Даниленко, В.Н. Интеллектуальный потенциал Крыма в XIX-XX вв. / В.Н. Даниленко // Культура Крыма на рубеже веков: материалы Респ. науч. конф., 27-29 апр. 1993. – Симферополь, 1993. – С. 83-86.
6. Драч, А.А. Развитие начального образования в Украине (1861-1917 гг.): дис. ... канд. Ист. наук: 07.00.01 / А.А. Драч. – Харьков, 2001 – 280 с.
7. Дружинина, Е.И. Южная Украина в период кризиса феодализма, 1825-1860 гг. / Е.И. Дружинина. – М.: Наука, 1981. – 216 с.
8. Дундук, Н.Ф. Из истории создания в Крыму государственной системы народного образования в конце XVIII – первой половине XIX вв. / Н.Ф. Дундук // Русские в истории Тавриды: материалы науч.-практ.конф. / под ред. В.Б. Гайдамака. – Симферополь, 2003. – С. 13-19
9. Задерейчук Н.А. Центральные училища немцев поселен на территории Крымского полуострова в начале XX в. / Н.А. Задерейчук // Арсений Иванович Маркевич: 1 Таврические междунар. науч. чтения (Симферополь, 19 мая, 2000 г.). – Симферополь, 2000. – С. 80-83.
10. Кучерганская, А.В. Роль земств в развитии начального образования в Таврической губернии во второй половине XIX века / А.В. Кучерганская // Культура народов Причерноморья. – 1997. – № 2. – С. 277-279.
11. Михневич, И. Исторический взгляд на учебные заведения Крыма, Новороссийского края и Бессарабии: краткое известие об Одесском учебном округе / И. Михневич. – Б. м., 1844. – 59 с.
12. Моисеенкова, Л.С. Земские школы Таврической губернии в 70-80-е годы XIX века / Л.С. Моисеенкова // Культура народов Причерноморья. – 1991. – № 2 – С. 150-156.
13. Наша область: методическое пособие по краеведению для учителей истории. – Симферополь, 1982. – 21 с.
14. Образование и педагогическая мысль Крыма (XIX – начало XX столетия) / под ред. А.В. Глузмана, Л.И. Редькиной. – К.: Знания Украины, 2007. – 384 с.
15. Орехова, Л.А. О национальном образовании в Крыму: архивная статистика / Л.А. Орехова // Крымские Пушкинские международные чтения: Русь. – Россия. – Великая Степь. – Симферополь, 1999. – Вып. 8. – С. 214-224.
16. Евтух, Н.Б. Развитие образования и педагогической мысли в Украине: (конец XVIII – первая половина XIX века): Автореф. дис. на соиск. учен. степ. д.п.н.: Спец. 13.00.01 / Киев. ун-т им. Тараса Шевченко. – Киев, 1996. - 70 с.
17. Шумский, К.В. Духовно-учебные заведения Таврической епархии (1859-1920 гг.): автореф. дис. ... канд. ист. наук: 07.00.01 – история Украины / К.В. Шумский. – Харьков, 2004. – 19 с.

Педагогика

УДК 371

доктор педагогических наук, профессор, заместитель директора по учебно-методической работе института непрерывного образования Беленцов Сергей Иванович
ФГБОУ ВО "Курский государственный университет" (г. Курск)

К ВОПРОСУ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ЧАСТНЫХ ПАНСИОНОВ В РОССИИ В XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКА

Аннотация. В статье рассматривается процесс становления и развития частного образования в форме частных пансионатов на территории различных губерний дореволюционной России с целью выявления положительного исторического опыта и изучения возможности применения его в современных условиях.

Ключевые слова. Частное образование, частный пансион, частная школа, Устав учебных заведений, учебный план.

Annotation. The article discusses the process of formation and development of private education in the form of private boarding schools on the territory of various provinces of pre-revolutionary Russia in order to identify positive historical experience and study the possibility of applying it in modern conditions.

Key words. Private education, private boarding school, private school, charter of educational institutions, curriculum.

Введение. На современном этапе развития общества, в быстроменяющихся экономических и социальных условиях отечественному образованию требуется поиск оптимальных и эффективных путей развития. В «Национальной доктрине образования Российской Федерации на период до 2025 года» предполагается, что развитие системы образования позволит обеспечить запросы общества различными видами образовательных организаций, которые будут реализовывать разнообразные образовательные программы с учетом личностно ориентированного обучения. Одним из таких направлений является развитие частного образования. Для достижения этих целей актуальным становится процесс изучения и анализа исторического опыта, определение закономерностей, выявление положительных аспектов и возможностей применения их в современных условиях. В дореволюционной России на протяжении XIX – начала XX веков происходил сложный процесс

становления и развития образовательного процесса в частных образовательных учреждениях. Именно этот опыт является важным для нас, так как он несет в себе многолетний опыт, традиция и национальные особенности.

Целью статьи является изучение опыта развития частных пансионов, форм и методов преподавания в них, а также определения их роли в развитии частного образования.

Изложение основного материала статьи. В начале XIX века в Российской Империи были востребованы частные образовательные учреждения, что было обусловлено недостаточным количеством государственных, нехваткой педагогов, потребностью в качественном образовании.

Более подробно деятельность частных учебных заведений была регламентирована в ходе образовательной реформы 1802-1804 гг. В частности, в учебных заведениях, подведомственных университетам от 5 ноября 1804 г. определялся порядок открытия частных учебных заведений, организация учебно-воспитательного процесса, права и обязанности их владельцев и учителей и т.д. Основатель пансиона при его открытии обязан был подать ходатайство директору гимназии со списком предметов и учебным планом, списком учителей и свидетельствами об их образовании, расписание занятий и размер платы за обучение и содержание воспитанников. Директор направлял ходатайство в университет соответствующего учебного округа, который и давал разрешение на открытие пансиона. Частные пансионы могли открываться как мужские, так и женские [11]. Методы преподавания и учебники в них должны были быть одинаковыми с государственными учебными заведениями. Учителя частных пансионов должны были учиться методам преподавания в гимназиях и получать от них соответствующие свидетельства. Ежегодные экзамены в пансионах также должны были происходить в присутствии директора гимназии (в уездных городах – смотрителя уездного училища). Пансионы обязаны были предоставлять директору гимназии отчеты о своей деятельности [4, С. 642-643]. Таким образом, частные пансионы были поставленные правительством в зависимость от органов государственного управления образованием. Поскольку их деятельность была связана прежде всего с активностью иностранцев, которые определенным образом монополизировали эту сферу образования для привилегированных семей как наиболее доходную, то предписанием министерства народной образования 1811 г. определялось, что разрешение на их открытие могли выдаваться только иностранцам, которые владеют необходимыми познаниями в науках и русским языком. Частные пансионы преимущественно были предназначены для предоставления образования девушкам.

Стоит отметить, что до принятия Устава 1828 года частные учебные заведения не имели четкой правовой базы. После его принятия они могли быть двух видов: либо только для обучения (школы), либо для обучения, содержания и воспитания учащихся (пансионы). Следует отметить, что до 1828 г. не было существенной разницы в названиях «частная школа» и «частный пансион». Учить детей обоих полов вместе разрешалось только в школах и только при условии, что у них не более 11 лет [4]. Для открытия частного учебного заведения учредитель должен был подать ходатайство местному начальству, в котором должен был представить его «план», где должен содержаться подробное описание того, какого рода планируется открыть заведение, какие предметы в нем будут преподаваться, сколько и каких учителей будет, что предполагается, наибольшая численность учащихся, где и в каком помещении будет размещаться заведение. На основателя возлагалась и ответственность за отбор учителей. Частные заведения, которые по количеству предметов были не выше уездных училищ, открывались с разрешения губернского директора училищ, а для учреждения учебного заведения, программа которого была выше уездного училища, требовалось разрешение университета. После 1833 г. разрешение на открытие частных пансионов мог предоставить только министр народного просвещения [6]. В 1835 г. было принято «Положение о частных учебных заведениях», подробно регламентировавшее порядок их основания и функционирования. В нем были выработаны единые требования по частным школам и пансионам, введены должности инспекторов для надзора за ними в учебных округах. Частные пансионы и школы должны были строго приближаться по своим целям, планам и комплектованию по сословному принципу соответствующих учебных заведений: гимназий, уездных и приходских училищ, хотя, исходя из местных нужд, владельцы могли добавлять в учебные планы дополнительные предметы. Мужские пансионы делились на три разряда: с преподаванием на уровне гимназий и уездных и приходских училищ. Женские пансионы и школы, не имевшие аналогов в государственной системе образования, были также поделены на три разряда и подведены под своеобразную классификацию «отличных», «хороших» и «посредственных». В девичьих пансионах, в отличие от мужских, не были распространены телесные наказания. Официально разрешенными средствами воспитательного воздействия считались замечания, выговоры, угрозы, разного рода лишения (кроме еды, движения, учебы), принуждение и стыд. Но при этом нужно было обращать внимание на мотивы, побудившие ребенка к конкретному поступку. Положение просуществовало без изменений до 1857 г. Частные учебные заведения разрешено было открывать только лицам, которые имели права учителей и наставников, свидетельство о «хорошем поведении».

После принятия Устава частные учебные заведения обязаны были реализовывать обязательную часть учебного плана, но оставалась и вариативная часть. Так, например, в частных национальных школах изучались родные языки и предметы позволяющие сохранить особенности национальных культур. Так же в этот период получили широкое распространение закрытые частные учебные заведения, они появлялись не только в столице и крупных городах, но и в провинции [11].

Обучение в частных пансионах было платное и достаточно дорогое. В некоторые пансионы для поступления необходимо было сдать экзамены.

Так в г. Самара в начале 1930х годов первую попытку открыть пансион совершил Жан Баптист де Маке. При открытии возникли проблемы с официальным оформлением пансиона, однако при поддержке математика Н.И. Лобачевского ему удалось получить документы на свое частное учебное заведение, однако оформить его как пансион не удалось. Пансион располагался в его доме, где он проживал с женой. На обучение они принимали только детей из благородных слоев. В пансионе они изучали такие предметы как Закон Божий, география, история, арифметика, грамматика русская, французский язык, рисование. По окончании выпускники поступали в гимназии, в том числе и в столице.

Открытие частного пансиона Нины Фланден началось в 1857 году. Учредительница подала документы на открытие девичьего пансиона согласно прилагаемого плана в дирекцию народных училищ г. Самары. До этого Н. Фланден занималась частными уроками. Она получила образование в Санкт-Петербурге и имела звание домашней учительницы английского и французского языков согласно свидетельству от 1851 года. В декабре 1857 года она получила от полиции документ о надлежном и приличном поведении, тогда же она получила одобрение от директора народных училищ на открытие пансиона, документы были направлены Министерству Народного Просвещения и в 1858г. пансион был открыт.

В пансионе было три класса и изучались такие предметы как Закон Божий, география, история, арифметика, грамматика русская, французский и немецкий языки. Он просуществовал не долго, около двух лет.

Позже, в 1865 году в Самаре, господином Селем был открыт еще один частный пансион для мальчиков. В нем проводилось обучение по программам первых двух годов обучения в гимназии, по окончании обучающиеся продолжали обучение в гимназии с 3 класса [7].

В 1867 года из школа для девочек в Самаре была преобразована в пансион баронессы фон Древиц. В нем обучали девочек из разных сословий, в основном из средних, реже их знатных. В пансионе они изучали такие предметы как Закон Божий, география, история, арифметика, русский, французский и немецкий языки, рисование, рукоделие [2].

В Саратове один из первых частных пансионов был открыт учительницей французского языка в 1818 г. Софией Троппе. А в 1821 году князем Ф.С. Голицыным в с. Зубрилово был открыт пансион для мальчиков и девочек дворянского происхождения. Плата за обучение составляла 600 руб, что было крайне дорого. Пансион располагался в двух корпусах. В нем преподавались такие предметы как Закон Божий, география, история, арифметика, русский, французский и немецкий языки, пение, музыка, танцы. По воспоминаниям выпускников этого пансиона преподавателями были очень талантливые педагоги [8].

В Тамбове первый частный пансион был открыт в 1833 году Розалией фон Фицтум, которая получила разрешение на открытие в Московском университете. Преподаватели, работавшие в данном пансионе имели статус «благонадежных».

В 1840 х годах еще один пансион открыла Елизавета Адамар. Она окончила воспитательный дом в Москве и получила звание домашней учительницы. Срок обучения в пансионе составлял 2 года, плата за обучение колебалась от 300 до 800 рублей в год [1].

В Смоленске, г. Вязьма первый пансион был открыт в 1819 году Екатериной Фалькенштейн.

В Иркутске первый пансион появился в 1833 году. Его открыл в собственном доме Н.Ф. Скрыбин. В пансионе обучалось 25 воспитанников обоого пола, дворянского происхождения. В пансионе преподавались такие предметы Закон Божий, чтение, география, письмо, история, арифметика, грамматика русская, рисование.

В 1847 году открылся еще один пансион для девочек, его учредила Ю.Ф. Ришье. Она имела русское гражданство, но по происхождению была француженкой. Обучение в пансионе велось на французском языке. Пансион закрылся в 1860 г. из-за высоких цен.

В 1840х годах в Иркутске был открыт Аф. Рассказовой еще один пансион для девочек. В нем принимались дети купцов и чиновников. В пансионе изучались такие предметы Закон Божий, чтение, письмо, история, арифметика, танцы. Из воспоминаний современников можно прийти к выводу, что он приносил большую пользу обществу [5].

Выводы. Исходя из вышеизложенного можно прийти к выводу, что владельцами частных пансионов были представители различных слоев населения. Многие из них мели педагогический опыт и соответствующее образование. Очень часто держатели пансионов сами вели уроки. Они были открыты для экспериментов и новых педагогических идей, применяли в работе современные методы, очень тщательно подходили к подбору работников. Так же зачастую приглашали на работу к себе внешними совместителями наиболее опытных учителей из государственных образовательных учреждений. В вариативную часть учебного плана часто включали различные иностранные языки, пение, танцы, рисование, рукоделие. Так же внимание уделялось и на патриотическое воспитание, воспитанники организовывали и принимали участие в различных мероприятиях.

Таким образом, частные пансионы исторически были одними из первых частных учебных заведений в условиях нехватки государственных образовательных организаций. В большинстве случаев основной целью была просветительская деятельность, а вопросы прибыли уходили на второй план. Они оказали положительное влияние на развитие частного образования и системы образования в целом.

Литература:

1. Акользина, М.К. Частные учебные заведения в Тамбовской губернии в XIX веке / М.К. Акользина // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. – 2019. – Т. 18. – № 39. – С. 83-88.
2. Артамонова Л.М. Деревянная голова Минервы. Самарское общество и народное просвещение при Александре I // Родина. – 2011. – № 7. – С. 86-88.
3. Артамонова, Л.М. Пансион Нины Фланден в Самаре, губернатор К. К. Грот и провинциальное общество / Л.М. Артамонова // Вестник НИИ гуманитарных наук при Правительстве Республики Мордовия. – 2019. – № 4(52). – С. 16-29.
4. Высочайше утвержденный Устав учебных заведений, подведомственных университетам от 5 ноября 1804 г. // Полное собрание законов Российской империи (далее – ПСЗРИ). – Собр. 1. – Т. XXVIII. – Спб., 1830. – С. 626-647.
5. Гарашенко, Л.В. Развитие частных учебных заведений в Иркутске в середине XIX – начале XX веков / Л.В. Гарашенко // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2016. – Т. 5. – № 1(14). – С. 33-37.
6. Грахов Я.Д. Краткий историко-статистический обзор Екатеринославской гимназии и подчиненных ей учебных заведений / Я.Д. Грахов, С.И. Верebrусов. – Одесса, 1856. – 330 с.
7. Евдокимова, Т.Г. Самарские пансионы и другие частные учебные заведения первой половины и середины XIX века / Т.Г. Евдокимова // Культурно-исторические исследования в Поволжье: проблемы и перспективы: материалы III Всероссийского научно-методологического семинара, Самара, 26-27 октября 2015 года / Министерство культуры Российской Федерации; Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Самарский государственный институт культуры». – Самара: Самарский государственный институт культуры, 2015. – С. 126-131.
8. Захарова, Т.А. Саратовские частные учебные пансионы первого десятилетия XIX века / Т.А. Захарова // Вестник Саратовского государственного социально-экономического университета. – 2015. – № 3(57). – С. 111-113.
9. Кузнецова, М.В. Развитие домашнего образования в Иркутске в первой половине XIX века / М.В. Кузнецова // Педагогический имидж. – 2016. – № 4(33). – С. 21-25.
10. Лихачева, Е.О. Материалы для истории женского образования в России (1796-1828). Время Императрицы Марии Федоровны / Е.О. Лихачева. – Санкт-Петербург: Тип. М.М. Стасюлевича, 1893. – 309 с.
11. Шабалина О.Л., Шабалин Г.Ю. Особенности правового регулирования образования в дореволюционной России // Вестник Марийского государственного университета. Серия «Исторические науки. Юридические науки». – 2018. – Т. 4. – № 1. С. 77-81.

УДК 373.3

старший преподаватель Биджиева Венера Ибрайевна

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

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ-БИЛИНГВОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В данной статье рассматриваются проблема развития познавательной деятельности младших школьников-билингвов на уроках русского языка. Актуальность рассматриваемой темы обуславливается реалиями развития современного образования в России. Разные аспекты учебной познавательной деятельности в своих исследованиях рассматривали ученые. Это такие, как: Ананьев Б.Г., Леонтьев А.Н. Газман, О.С. Дьячкова О.А., Фрадкина Ф.И., Матюшкин А.М., Петровский А.В., Г.И. Шукина, Шамова Т.И. и др. Познавательная деятельность играет важную роль при обучении нерусских учеников начальной школы русскому языку. Обусловлено это тем, что педагогу приходится обучать русскому языку детей, значительная часть из которых плохо или совсем не владеет русским языком. Данное обстоятельство, бесспорно, оказывает тормозящее действие на процесс обучения в целом, и на процесс изучения русского языка школьниками, в частности. Незнание русского языка оказывает отрицательное воздействие на усвоение обучающимися школьной программы и влияет на процесс их адаптации в целом. Для ребенка-билингва процесс овладения новым для него, русским, языком – это коренная перестройка мышления. Развивая познавательную деятельность ребенка, учитель начальных классов, стимулирует их интеллектуальные способности, а также развивает в обучающихся интерес к изучению русского языка. Об отдельных способах, методах, технологиях и т.п., активизирующих познавательную деятельность учеников, мы написали в статье. Считаем, что использование современных информационно-коммуникационных технологий – одно из самых эффективных путей в решении исследуемого вопроса. Показателями познавательной активности учеников являются: понимание, осознанность обучения; активное участие при решении проблемных и нестандартных учебных задач; старательность и др. При выборе критериев, определяющих развитие познавательной деятельности младших школьников-билингвов, мы использовали критерии, которые выделила С.А. Аксютин. Проведенное нами исследование позволяет нам сделать вывод: проблема актуальна, требует дальнейшего исследования.

Ключевые слова: педагогические условия, младшие школьники-билингвы, познавательная деятельность, уроки русского языка, начальная школа.

Annotation. This article deals with the problem of cognitive activity development of younger bilingual schoolchildren in Russian lessons. The relevance of the topic under consideration is determined by the realities of the modern education in Russia development. Scientists have considered various aspects of educational cognitive activity in their research. Among them are: Ananyev B.G., Leontiev A.N. Gazman, O.S. Dyachkova O.A., Fradkina F.I., Matyushkin A.M., Petrovsky A.V., G.I. Shchukina, Shamova T.I., etc. Cognitive activity plays an important role in teaching Russian non-Russian primary school students. It depends on the fact that the teacher has to teach children, a significant part of whom have little or no command of the Russian. This circumstance undoubtedly has a retarding effect on the learning process in general, and on the process of learning Russian by schoolchildren, in particular. Ignorance of the Russian has a negative impact on the assimilation of the school curriculum by students and affects the process of their adaptation as a whole. For a bilingual child, the process of mastering Russian is a radical restructuring of thinking for him. Developing the cognitive activity of the child, the primary school teacher stimulates their intellectual abilities, and also develops students' interest in learning Russian. We wrote about certain methods, methods, technologies, etc., activating the cognitive activity of students in the article. We believe that the use of modern information and communication technologies is one of the most effective ways to solve the issue under study. Indicators of cognitive activity of students are: understanding, awareness of learning; active participation in solving problematic and non-standard educational tasks; diligence, etc. When choosing criteria that determine the development of cognitive activity of younger bilingual schoolchildren, we used the criteria that S.A. Aksyuchits highlighted. Our research allows us to conclude that the problem is relevant and requires further research.

Key words: pedagogical conditions, bilingual primary school students, cognitive activity, Russian lessons, elementary school.

Введение. В документе «Федеральный государственный стандарт основного общего образования» дан «портрет выпускника начальной школы», который как должен уметь организовывать собственную деятельность и быть готовым самостоятельно действовать [3].

Данное положение диктует важность выработки у обучающегося готовности к саморазвитию, к активному обучению и познанию, что обеспечивается высоким уровнем познавательной активности.

Проблема развития познавательной активности младших школьников относится к числу актуальных проблем современной педагогической науки и практики.

Изложение основного материала статьи. Известно, что познавательная активность человека является меняющимся свойством личности. В общеобразовательной школе работу над развитием познавательной деятельности учеников начинают с первых дней обучения детей.

Исследование проблемы предполагает необходимость, в-первую очередь, изучения степени разработанности исследуемой проблемы в психолого-педагогической, философской, методической литературе, а также выявления педагогических условий, способствующих решению проблемы активизации познавательной деятельности обучающихся начальных классов.

На сегодняшний день педагогикой изучены вопросы познавательной активности. В современной педагогике разные аспекты учебной познавательной деятельности рассматривали ученые: Ананьев Б.Г., Леонтьев А.Н. и др. – вопросы теории личности деятельности; Газман О.С. Дьячкова О.А., Фрадкина Ф.И. и др. исследовали развитие познавательных интересов младших школьников; в трудах Матюшкин А.М., Петровский А.В., Шамова Т.И. и др. – поиск и определение методов и средств активизации учебной деятельности обучающихся; проблемы двуязычия и многоязычия исследовали Верещагин Е.М., Выготский Л.С., Протасова Е.Ю., Щерба Л.В. и др.; обучение русскому языку и литературе билингвов рассматривали Бальхина Т.М., Сохин А.Ф., Щерба Л.В. и др.; психологические и педагогические положения о развитии личности как целостном феномене даны в трудах Бондаревская Е.В., Беспалько В.П., Сластенин В.А., Хуторской А.В. и др.

Наиболее полное освещение имеющиеся подходы к проблеме формирования познавательной активности получили в трудах Г.И. Шукиной, где проблема исследовалась в общедидактическом масштабе, и Т.И. Шамовой.

Так, Т.И. Шамова отмечает: Мы не сводим познавательную активность к простому напряжению интеллектуальных и физических сил ученика, а рассматриваем ее как качество деятельности личности, которое проявляется в отношении ученика к содержанию и процессу деятельности, в стремлении его к эффективному овладению знаниями и способами

деятельности за оптимальное время, в мобилизации нравственно-волевых усилий на достижение учебно-познавательных целей» [4, С. 41].

Г.И. Щукина считает, что «познавательная активность» как качество личности, включающее стремление индивида к познанию, выражающее интеллектуальную реакцию на познавательный процесс [6].

Показателями познавательной активности школьников являются: понимание, осознанность обучения; активное участие при решении проблемных и нестандартных учебных задач; старательность и др.

Перечислим основные *способы* активизации познавательной деятельности:

– опора на интересы обучающихся с одновременным стимулированием мотивации к процессу обучения, где на первом месте выступают познавательные интересы;

– включение младших школьников в решение различных проблемных ситуаций, задач;

– использование дидактических и языковых игр, бесед и других традиционных методов, и приемов обучения, творчески переосмысливание которых позволит учителю начального звена обучения максимально активизировать познавательную деятельность обучающихся;

– стимулирование коллективных форм взаимодействия школьников в ходе занятий, как на уроках, так и во внеурочной деятельности по русскому языку;

– применение современных информационно-коммуникационных технологий обучения: презентаций, проектов, тестирования, метода «мозговой штурм», синквейн, различные деловые игры и т.д. Отметим, что современные информационно-коммуникационные технологии обучения, являются, на наш взгляд, одним из самых эффективных в процессе обучения в целом, и в процессе развития познавательной деятельности обучающихся, в частности.

Большое значение имеет познавательная деятельность при рассмотрении вопроса обучения младших школьников-билингвов, особенно при обучении их неродному, русскому, языку, так как здесь учителю начальных классов приходится обучать нерусских детей, часть из которых плохо или совсем не владеют русским языком, что соответственно оказывает неблагоприятное влияние на весь ход обучения ребенка. Незнание учащимися русского языка, на котором ведется обучения во всех, за редким исключением, начальных школах в России, сказывается на процессе изучения всех учебных дисциплин (математике, литературному чтению и т.д.).

За последние десятилетия, наблюдающиеся миграционные процессы в мировом сообществе, сказываются и на российском образовании – приток мигрантов приводит к появлению в школах России детей-мигрантов, для большинства из них русский язык не только не является родным, но и не был даже языком обучения. Уровень владения русским языком этой категории школьников не отвечает требованиям, предусмотренным государственным образовательным стандартам по русскому языку.

Другая категория плохо владеющих русским языком учеников, – это дети представителей нерусских народов, народностей, проживающих на своей малой родине, которая входит в состав России. У значительной части этих школьников также наблюдаются сложности при обучении из-за того, что не у всех развита русская речь на необходимом и достаточном уровне.

Незнание русского языка вызывает значительные затруднения у младших школьников с двуязычием, что оказывает отрицательное воздействие не только на усвоение школьной программы, но и влияет на процесс адаптации детей к условиям социума в целом. Для ребенка-билингва, процесс овладения новым языком – это коренная перестройка мышления.

Учителю начального звена обучения в первую очередь (так как именно он является одним из важных «проводником» ребенка в мир знаний) на первых этапах работы с инофонами, билингвами необходимо сформировать положительное мотивационное отношение к русскому языку через развитие познавательного интереса и осознание социальной необходимости.

Развитие познавательной деятельности младших школьников-билингвов позволяет активизировать мыслительную деятельность учеников, стимулирует их познавательную активность, способствует в целом гармоничному развитию ребенка.

Результаты наших исследований позволяют нам предположить, что необходимо выявление и обоснование педагогических условий, развивающих познавательную деятельность младших школьников-билингвов на уроках русского языка, т.е. условий, связанных: с содержанием изучаемого учебного материала; с применением соответствующих форм организации учебной деятельности, определенных методов и приемов обучения; с содержанием учебного материал; с личностью ребенка.

Знание педагогических условий, оптимизирующих познавательную деятельность учеников, необходимо учителю начального звена обучения в связи с тем, чтобы добиться в своей профессионально-педагогической деятельности наилучших результатов в гармоничном развитии школьника как личности, и в деле развития русской речи учеников в том числе, так как проблема развития русской речи нерусских учащихся, как указывалось нами выше, – одна из насущных проблем современного образования в России.

При планировании и проведении опытно-экспериментальной работы мы учитывали: требования, предъявляемые ФГОС НОО к организации учебно-воспитательного процесса; особенности обучения учеников-билингвов начальных классов; педагогические условия, которые могли бы оптимизировать процесс развития познавательной деятельности нерусских младших школьников. Для этого нужно было разработать модель обучения, которая включала бы следующие составляющие: минимум теоретических сведений, необходимых учителю начальных классов для выявления и создания педагогических условий, активизирующих познавательную деятельность младших школьников-билингвов на уроках русского языка; перечень умений, определяющих уровень развития познавательной деятельности учеников в свете требований ФГОС.

В программе «Школа России», по которой обучались наши респонденты, указано: «Центральной линией развития младшего школьника является формирование интеллектуальной деятельности и произвольности всех психических процессов» [5].

Авторы программы по русскому языку Канакина В.П., Горецкий В.Г. отмечают: «В системе предметов общеобразовательной школы предмет русский язык реализует познавательную и социокультурную цели:

Познавательная цель предполагает формирование у учащихся представлений о языке как составляющей целостной научной картины мира, ознакомление учащихся с основными положениями науки о языке и формирование на этой основе знаково-символического и логического мышления учеников; ...» [2].

В ходе исследования нам предстояло решить следующие задачи:

- 1) выделить критерии и показатели развития познавательной деятельности младших школьников-билингвов;
- 2) подготовить диагностический материал и оборудование для проведения исследования;

3) апробировать методики по выявлению уровня развития познавательной деятельности нерусских учеников (до проведения и после проведения эксперимента).

При выборе критериев и показателей развития познавательной деятельности младших школьников-билингвов, мы отдали предпочтение критериям, выделенным С.А. Аксючиц:

- 1) «проявление познавательного интереса к учебной деятельности на протяжении всего занятия;
- 2) постановка и удержание целей в ходе учебной деятельности;
- 3) удержание в памяти последовательности выполнения этапов учебной деятельности;
- 4) выбор адекватных средств и способов решения учебных задач;
- 5) высказывание собственной точки зрения, аргументированного доказательства;
- 6) взаимодействие в группе;
- 7) презентация собственных результатов работы и результатов работы группы;
- 8) контроль и оценка собственных действий и действий других;
- 9) осуществление коррекции и перепланирования индивидуальной учебной деятельности» [1, С. 106].

На основе выделенных критериев, а также получения количественных показателей, нами выделены три уровня развития познавательной деятельности нерусских учеников начальных классов: высокий, средний, низкий.

Принимая во внимание тот факт, что в активизации познавательной деятельности учеников начальных классов большое значение имеет умение педагога учить школьников улавливать логику и последовательность излагаемого материала и находить главные положения, мы использовали также различные методы, приемы.

Метод дискуссии позволял обучающимся учиться размышлять, учились высказывать свое мнение на русском языке и внимательно слушать выступления одноклассников.

Метод самостоятельной работы позволял нам развивать у экспериментируемых учеников умения анализировать и обобщать усваиваемый на русском языке материал, что способствует развитию также и русской речи.

Используемый нами *метод проблемного изложения* позволял нам формировать у младших школьников приемов анализа, синтеза, сравнения, обобщения, установления причинно-следственных связей.

Использование *современных информационно-коммуникационных технологий* (презентаций, деловых игр, «мозговой атаки», синквейн и т.д.) вносило разнообразие в процесс обучения детей, стимулировало их познавательную и интеллектуальную активность, позволяло добиться значительных успехов в обучении в целом.

Использование комплекса упражнений, заданий, методов и приемов для младших школьников на уроках русского языка развивают логическое мышление, воображение, классификационные и аналитические умения, направлены на развитие познавательного интереса, умения систематизировать, обобщать полученные знания.

Каждому ученику мы давали для выполнения задания по его возможностям и способностям: сильным ученикам – труднее, более слабым обучающимся – легче. Это позволяло стимулировать познавательную деятельность каждого нашего респондента, вне зависимости от его начального, так как сказать стартового, уровня владения русским языком (обучение ведется по всем учебным предметам, как мы указывали выше, на русском языке).

Результаты проверочных работ, выполненных нашими респондентами, учениками-билингвами 3-го класса МКОУ СОШ с. Ильичевское Прикубанского района КЧР, указывают на повышение высокого и среднего уровней развития их познавательной деятельности (на 7-12% выше исходного уровня).

Выводы. В начальной школе закладывается фундамент знаний, формируется личность ребенка, его мировоззрение. Бесспорно, развитие познавательной активности обучающихся является одним из наиболее значимых направлений повышения качества знаний детей. Внедрение в процесс обучения отобранных нами педагогических условий развития познавательного интереса младших школьников-билингвов, дало положительные результаты. В течение проведения исследования прослеживалась положительная динамика в развитии познавательной деятельности нерусских обучающихся начальных классов.

Итак, оптимизация познавательной деятельности младших школьников-билингвов на уроках русского языка предполагает следующих педагогических условий: совершенствование компетентности учителя начальной школы; организацию систематической и спланированной работы; применение современных информационно-информационных технологий.

Отметим, что рассматриваемая нами в данной статье проблема актуальна во все года школьного обучения и весь спектр проблемы не может быть освещен в рамках одной научной статьи.

Литература:

1. Аксючиц, С.А. Формирование познавательной активности младших школьников в процессе решения проектных задач: диссертация... канд. пед. н.: 13.00.01 / Аксючиц Светлана Александровна. – Смоленск, 2015. – 257 с.
2. Русский язык. Рабочие программы. Предметная линия учебников системы «Школа России». 1-4 классы: пособие для учителей общеобразоват. организаций / [В.П. Канакина, В.Г. Горецкий, М.В. Бойкина и др.]. – М.: Просвещение, 2014. – 340 с.
3. Федеральный компонент государственного стандарта основного общего образования. – М.: Просвещение, 2021. – 126 с.
4. Шамова, Т.И. Активизация школьника / Т.И. Шамова. – М.: Педагогика, 1982. – 209 с.
5. Школа России. Концепция и программы для нач. кл. ЛП67В 2 ч. Ч. 1 / [М.А. Бантова, Г.В. Бельтюкова, С.И. Волкова и др.]. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2008. – 158 с.
6. Щукина, Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике / Г.И. Щукина. – М., 1984. – 176 с.

УДК 371.3

кандидат медицинских наук, доцент Бобкова Софья Ниязовна

Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования

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

педагог дополнительного образования Бобков Герман Сергеевич

Центр проектного творчества «Старт-ПРО» Государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования «Московского городского педагогического университета» (г. Москва)

РОЛЬ ПРОЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются исторические аспекты метода проектов. Кратко излагаются принципы европейских и американских ученых, впервые предложивших этот метод. Описываются результаты применения на практике этого метода в образовательных учреждениях Европы и Америки. Приводятся примеры различных методик преподавания в рамках проектной деятельности. Рассматриваются результаты проектно-ориентированного обучения в России и за рубежом. В качестве примера приводится опыт проектного творчества в начале XX века С.Т. Шацкого. Излагаются характерные черты российской методики проектного метода. Перечисляются основные принципы проектной деятельности различных теоретиков проектного обучения. Перечисляются различные классификации типов проектов. Подробно описывается классификация проектов в соответствии с типологическими признаками. Рассматриваются особенности моно-, мульти- и мега проектов. Также в статье обосновывается сущность проектной деятельности по Е.С. Полат. Кроме того, в статье рассматриваются принципы проектной деятельности, предложенные отечественными учеными. В частности, принцип «детоцентризма» Л.О. Ивановой. Рассмотрены различные аспекты проектной деятельности в России и за рубежом, результат проектной деятельности обучающегося на каждом этапе реализации проекта, нацеленного на получение образовательного результата в любой предметной области, обосновывается деятельность, направленная на «прирост» знаний, умений и навыков.

Ключевые слова: метод, проект, проектно-ориентированное обучение, технология, типы проектов.

Annotation. The article discusses the historical aspects of the project method. The principles of European and American scientists who first proposed this method are briefly outlined. The results of the practical application of this method in educational institutions in Europe and America are described. Examples of various teaching methods within the framework of project activities are given. The results of project-oriented training in Russia and abroad are considered. As an example, the experience of project creativity in the early twentieth century is given by S. T. Shatsky. The characteristic features of the Russian methodology of the project method are described. The basic principles of the project activity of various project training theorists are listed. Various classifications of project types are listed. The classification of projects according to typological features is described in detail. The features of mono-, multi- and mega projects are considered. The article also substantiates the essence of project activity according to E.S. Polat. In addition, the article discusses the principles of project activity proposed by Russian scientists. In particular, the principle of "child-centrism" by L.O. Ivanova. Having considered various aspects of project activity in Russia and abroad, the result of the student's project activity at each stage of the project implementation aimed at obtaining an educational result in any subject area should contain activities aimed at "increasing" knowledge, skills and abilities.

Key words: method, project, project-oriented training, technology, types of projects.

Введение. Использование проектной деятельности различной направленности в рамках основного, среднего общего и дополнительного образования позволит повысить его, а также будет способствовать формированию компетентности школьников. Метод проектов зарекомендовал себя как метод, действительно формирующий личность обучающегося [3]. В современном образовании существует свобода выбора, который будет способствовать повышению личной ответственности обучающегося, повышению мотивационной и познавательной активности. В процессе занятия проектированием, невольно происходит соединение теоретических знаний и практических навыков. Целью статьи является изучение сущности метода проектов и перспектив его применения в школьном образовательном процессе.

Изложение основного материала статьи. Теоретическое обоснование метода, придуманного Джоном Дьюи, продолжил развивать Уильям Херд Килпатрик, который впервые разработал «классификацию проектов», включавшую в себя определение метода и составляющие его этапы. Развитие данный метод получил в работах другого американского ученого, теоретика проектного обучения Э. Коллингса, довольно подробно описавшего результаты применения его на практике в экспериментальных школах в своей монографии «Опыт работы американской школы по методу проектов» [4, 11]. Автор считал, что учитель обязан помогать обучающимся в процессе выполнения ими проекта, он должен предоставлять школьникам все возможности для проявления своих способностей в тех сферах деятельности, к которым у них проявляются склонности [4]. До сих пор в Европе применяется эта технология для обучения детей. Например, в Германии, под руководством ученых-дидактиков Р.Е. Вике и Е. Карагианнакис организованы обучающие центры для педагогов, в которых для повышения профессиональной компетенции их обучают технологиям проектирования. Результатом проектно-ориентированного обучения становится овладение педагогом методики преподавания, которая позволит научить обучающихся ставить перед собой дидактические задачи, решению которых поможет применение ими «метода проектов», результатом должен стать реальный продукт, оформленный тем или иным способом. Проект в основе своей содержит проблемное задание, для выполнения которого исполнители должны научиться использовать информационные ресурсы, как, например, веб-квест, разработанный Ц. Габаглио, названный «Пресса на немецком языке» [4]. В начале XX века проектное обучение в России основывалось на идеях Л.Н. Толстого, поклонника Ж.-Ж. Руссо, пропагандировавшего теорию свободного воспитания, уважения к личности обучающегося, индивидуального подхода, как условий для развития личности ребенка [4, 11]. К последователям идей Л.Н. Толстого можно отнести таких российских педагогов, как Н.В. Чехов, К.Н. Вентцель, которые использовали не только отечественный опыт, но и внедряли в учебный процесс достижения зарубежной педагогической науки и были заинтересованы в том, чтобы в традиционные системы обучения не только внедрялись новые образовательные методики и методы, но и ратовали за создание образовательных учреждений «нового типа», в которых интересы обучающихся, возможности для их развития были бы на первом плане. Осуществление таких идей требовало упразднения учебных планов, введение практической составляющей, самостоятельную деятельность детей с элементами свободного творчества, учета личностных особенностей ребенка, развития равноправного общения и сотрудничества между педагогом и учеником [9]. Активно используемым с 1905 года в Москве метод проектов сначала в российских, а потом уже в советских школах, был С.Т. Шацкий, который заявлял, что он не мыслит «...одиночных усилий. Учителство должно разбиться на большие и малые группы, взаимно помогающие друг

другу... Коллектив единомышленников, дружно осуществляющий общую работу, — непереносимое условие новой школы» [14]. Вместе со своими сподвижниками, используя американский опыт, в целях создания оптимальных условий для естественного развития ребенка, он организовывал учебный процесс в форме школьного самоуправления, включая в него разнообразную трудовую деятельность как педагогического средства, т.е. такой подход к учебному процессу можно рассматривать как осуществление теории «свободного воспитания» [9]. Сравнительный анализ опыта применения и особенностей проектного метода в России и других странах провел Е. Г. Кагаров, выделив характерные черты российской методики: акцент на творческие способности обучающихся, их самостоятельность, заинтересованность, максимальное приближение к реальной жизни [5]. Опыт немецкой и американской системы образования в настоящее время представляет несомненный интерес и для российской системы образования [7]. Сегодня этот метод сохранил такие составляющие, как учёт интересов обучающихся при распределении ролей в группе: в своей монографии «Новые педагогические и информационные технологии в системе образования» он подробно описывает цель, задачи, содержание проектной деятельности. Е.С. Полат отмечает, что к важным факторам этой деятельности относятся повышение мотивированности обучающихся, формирование у них ответственности, развитие творческих способностей, смена приоритетов в подходе к решению поставленных задач от инструментального к технологическому, развитие сотрудничества между учителем и учащимся [12]. С помощью метода проекта оценивается: насколько самостоятельно действовали участники проекта на каждом этапе; у всех ли учеников были свои роли и насколько активно они участвовали в работе над проектом; применяли ли участники группы полученные предметные и общешкольные знания, умения и навыки; была ли у них потребность в получении новой информации для успешной реализации проекта и как они её осмыслили; насколько сложны были освоенные ими методы и все ли участники получили практические навыки в их овладении; владение рефлексией; полезность полученных результатов для практической деятельности [8]. Знакомство с опытом реализации проектной методики в зарубежных школах может способствовать развитию отечественной методики и внедрению отдельных элементов зарубежных проектных технологий в процесс подготовки и разработки методических рекомендаций при подготовке проектов в рамках дополнительного образования.

В отечественной и зарубежной педагогической и методической литературе образовалось немало различных классификаций образовательных проектов. Можно назвать самые известные из предложенных классификаций образовательных проектов. Классификация Уильяма Херда Килпатрика, в основе классификации положивший «вид целевой установки» и разделивший проекты на четыре типа: созидательный, потребительский, интеллектуальный и проект-упражнение. Стивенсон А. положил уровень интеграции учебного материала в основание своей классификации, типы проектов подразделил на простые и комплексные. Объем учебного материала и время на его усвоение было положено в основание классификации М. Уэльса, подразделившего проекты на «большие» и «малые». М. Рубинштейн в основание своей классификации положил «способы выполнения и завершения проектов», а их типы подразделил на ручной, интеллектуальный, комплексный, законченный и незаконченный. В классификацию Е. Кагарова было положено два основополагающих положения: а) продолжительность проекта и б) формы его организации. По своей продолжительности они различались как хронологические, сезонные и датированные, а по формам организации – структурные, планирующие и итоговые; индивидуальные, групповые. Более сложную по структуре классификацию создал Воробьев В.И. типы проектов, соответствующие этому основанию были моно-, мульти- и мега проекты; в) проекты, в основе которых был положен «характер предметной области проекта» и осуществлявшиеся в рамках следующих типов проектов: инвестиционного, инновационного, научно-исследовательского и учебно-образовательного; г) проекты, в основе которых был положен его «масштаб» и типы проектов, которые бы соответствовали данному положению; д) проекты, в основе которых была положена его длительность и типы проектов, которые используются это долгосрочные, среднесрочные и краткосрочные и т.д. Мяташ Н.В. в основании своей классификации выделил два положения: а) «по уровню сложности проектных заданий», к которому он отнес тип проекта – «репродуктивные задания на воспроизведение по образцу» и б) «по содержанию», к которому относились такие типы проектов, как: «для решения конструктивно-технических задач», «разработки новых видов технологий», «решения задач производственно-коммерческого характера» и «решения дизайн-задач» [11].

В отечественной педагогике в настоящее время используется классификация проектов в соответствии с типологическими признаками, предложенная Е.С. Полат [12].

Педагоги, в основном, используют основное, используют:

а) «практико-ориентированные проекты», итогом которых является решение конкретной задачи с возможностью применения продукта проекта в практической деятельности; б) «исследовательские проекты», воспроизводящие настоящее научное исследование; в) «информационные проекты», результатом которого является сбор информации по исследуемой проблеме и представление её в виде информационного продукта (буклет, ролик, сайт и т.д.); г) «творческие проекты» предполагают свободную форму оформления результатов: игры, спектакль, фильм и т.д.); д) «ролево-игровые» проекты признаются самыми сложными в разработке и их реализации; результатом может быть совершенно непредсказуем и очень зависит от активности и творческих способностей его участников. Как правило, педагогами используется классификация Е.С. Полат. Проекты осуществляются в рамках одного или нескольких предметов из одной или нескольких областей знаний). Такие проекты (межпредметные) стоит осуществлять, если дети обучаются в профильных классах и углубленно изучают сразу несколько предметов. Проекты могут быть «внутренними или региональными», которые могут реализовываться в пределах одной школы и «международными», требующими для общения и скоординированности действий между участниками проекта связи через сеть.

В своей монографии «Новые педагогические и информационные технологии в системе образования» Е.С. Полат под принципами проектной деятельности подразумевает «общие регуляторы, которые нормируют проектную деятельность» [12]. Автор формулирует и раскрывает сущность «принципов проектной деятельности». Например, «принцип прогностичности» тесно связан с самой «природой» проектирования и всегда ориентирован на состояние объекта в будущем и проявляется в инновационных проектах, где «будущий» продукт появляется как следствие поэтапного осуществления проекта. Необходимым в проектной деятельности также будет и «принцип поэтапности», так как по своей природе выполнение проекта предполагает переход от гипотезы к формированию темы, цели и образа действия и, далее, к этапам выполнения (программе действий) с дальнейшей реализацией этой программы. Без первого шага невозможен второй шаг при выполнении проекта любого типа.

Для выполнения проекта и прохождения всех запланированных этапов, обязательным условием является регламент их прохождения, особенно это относится к формам организации «мыследеятельности», поэтому появился «принцип нормирования». Без обмена информацией, обсуждения полученных результатов и корректировки действий на каждом этапе выполнения проекта, не достичь успешного получения продукта, поэтому без «принципа обратной связи» проектная деятельность невозможна.

Поскольку проектная деятельность завязана на получении реального полезного продукта и настроена на результат, то «принцип продуктивности» актуален, так как ориентирует участников проекта на «продуктивную оформленность» результата.

Продукт проектной деятельности обязан находиться внутри «культурного поля», поэтому следующий «принцип культурной аналогии» подразумевает понимание участниками проекта того, что ученику и педагогу надлежит осознавать своё место в проекте, а также на базе изучения культурно-исторических аналогов научиться формировать собственный взгляд на достижения человеческого общества. Т.е., индивидуальное творчество участников проектов не должно быть самодостаточным, а получение новых научных знаний, знакомство с ценностями нашей культуры всегда должно осуществляться в сопоставлении с результатами собственной познавательной деятельности.

Следующий принцип «саморазвития» является основополагающим в процессе стимулирования познания и образования новых форм проектирования. в результате решения задач по исследуемой проблеме приводит к закономерному возникновению новых проблем и задач.

Мы рассмотрели принципы проектирования, предложенные Е.С. Полат. Однако, существуют и другие дидактические принципы, предложенные другими авторами. Например, Л.О. Иванова предлагает принцип «детоцентризма», поскольку в процессе осуществления проектной деятельности главенствующая роль отводится ученику и у него должна быть возможность «проявить себя», реализовать свой потенциал, продемонстрировать окружающим свою «компетентность» [1, 2].

Еще один принцип, предлагаемый ею – это принцип «кооперации». Он подразумевает в процессе работы над проектом постоянное и широкое взаимодействие между учителем и учениками, учащимися между собой, а также возможность приглашения специалистов из других областей знания и сфер деятельности, которые выступают в качестве консультантов. В процессе работы над проектом каждый участник может применить уже имеющиеся у него знания и опыт, поэтому принцип «опоры на субъектный опыт учащихся» также имеет право на существование. Как уже говорилось ранее, в проектной деятельности всегда учитываются уровень знаний обучающегося, его интересы, темп работы, поэтому принцип «учёта и индивидуальности учащихся», предложенный Л.О. Ивановой, также важен.

В процессе занятия проектированием, невольно происходит соединение теоретических знаний и практических навыков, поэтому следующий принцип, предложенный Л.О. Ивановой, также актуален и предполагает, что, в конечном результате, проектная работа, имеющая прагматическую направленность, приведет к полезному результату и, тем самым, улучшит окружающий мир [1, 2]. Известно, что легко достижимый результат в учёбе не будет являться мобилизирующим фактором, а ценность всегда имеет тот «продукт», который был получен тяжёлым трудом, поэтому необходимо учитывать и этот принцип проектной деятельности, который Л.О. Иванова назвала принцип «трудной цели». Опираясь на методические принципы, которые нормируют учебную проектную деятельность, постараемся выделить те особенности, которые необходимо учитывать при подготовке и реализации проектов по биологии и экологии. На каждом этапе реализации проекта, нацеленного на получение образовательного результата в любой предметной области, работа школьника в проекте должна содержать деятельность, направленную на «прирост» знаний, умений и навыков [6, 10, 13]. Важно поэтапное достижение образовательного результата. При планировании проекта педагог дополнительного образования должен четко обозначить для учащихся конкретные шаги на каждом этапе реализации проекта, выполнение которых должно быть посильным для всех участников проекта [10]. Также обязательным является учет уровня знаний учеников, что даёт прекрасную возможность создания условий для индивидуализации обучения в соответствии со склонностями и способностями каждого учащегося. При распределении ролей в ходе планирования проекта следует придерживаться дифференцированного подхода в обучении. При оценивании полученных знаний на каждом этапе проектирования важно продумать систему оценивания не только конечного результата проекта, но и промежуточных этапов его реализации.

Выводы:

1. Поскольку практически каждый образовательный проект направлен на выявление связей теоретических знаний с их практическим применением, следует в доступной форме знакомить учеников с методами научных исследований, т.е. вовлекать их в «самостоятельное» научное исследование: проведение наблюдений, постановка проблемы и её решение, осуществление экспериментов, работа с научной литературой и многое другое.

2. Индивидуальное творчество участников проектов не должно быть самодостаточным, а получение новых научных знаний, знакомство с ценностями нашей культуры всегда должно осуществляться в сопоставлении с результатами собственной познавательной деятельности.

Литература:

1. Иванова, Л.О. Проектная деятельность как способ активизации познавательной деятельности учащихся / Л.О. Иванова, А.С. Соболева // Биологическое и экологическое образование в школе и вузе: теория, методика, практика: материалы Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. проф. Н.Д. Андреевой. – СПб.: «Свое издательство», 2016. – С. 62-67.
2. Иванова, Л.О. Роль дополнительного экологического образования в достижении личностных результатов школьников / Л.О. Иванова // Биологическое и экологическое образование в школе и вузе: теория, методика, практика: материалы Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. проф. Н.Д. Андреевой. – СПб.: «Свое издательство», 2017. – С.74-79.
3. Кокоева, Н.В. Проектная деятельность студентов педагогического вуза как фактор развития их творческих способностей / Н.В. Кокоев // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. – 2014. – № 2 (17). – С. 111-114.
4. Коменский, Я.А. Педагогическое наследие / Я.А. Коменский, Д.Локк, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталотци. – М.: Педагогика, 1988. – 411 с.
5. Компетентный подход в педагогическом образовании: учеб. пособие / [В.А. Козырев и др.]; под ред. В.А. Козырева, Н. Ф. Радионовой, А.П. Тряпициной. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – 392 с.
6. Коньшева, Н.М. Проектная деятельность школьников / Н.М. Коньшева // Начальная школа. – 2006. – № 2. – С. 18-23.
7. Лаврентьева, З.И. Педагогическое проектирование как методология, технология и образовательная услуга / З.И. Лаврентьева // Новосибирск: Лаборатория педагогического проектирования. – 2004. – 240 с.
8. Майер, К.Ю. Формирование исследовательских умений у обучающихся при выполнении учебных проектов / К.Ю. Майер // Биологическое и экологическое образование в школе и вузе: теория, методика, практика: материалы Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. проф. Н.Д. Андреевой. – СПб.: «Свое издательство», 2016. – С. 223-226.
9. Морозова, М.М. Метод проектов в истории отечественной и зарубежной педагогики / М.М. Морозова // Интеграция образования. – 2007. – № 3-4. – С. 36-41.
10. Новикова, Т.С. Проектные технологии на уроках и во внеурочной деятельности / Т.С. Новикова // Народное образование. – 2009. – № 7. – С. 31-34.
11. Пискунов, А.И. История педагогики и образования: От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: Учеб. пособие для педагогических учебных заведений. – 2-е изд., испр. и дополн. [А.И. Пискунов]; под ред. А.И. Пискунова. – М.: Сфера, 2001. – 512 с.
12. Полат, Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат – М.: Норма, 2014. – 648 с.

13. Смыковская, Т.Е. Развития интеллектуальных умений в проектной деятельности / Т.К. Смыковская, Н.П. Головина. – М.: Чистые пруды, 2009. – 149 с.
14. Шацкий, С.Т. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / С.Т. Шацкий. – М., 1980. – Т. 2. – 304 с.

Педагогика

УДК 378: 147

кандидат физико-математических наук, доцент **Болкунов Игорь Алексеевич**

Евпаторийский институт социальных наук (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Евпатория)

СПИСЫВАНИЕ В ШКОЛЕ: ПРИЧИНЫ, ПАРАМЕТРЫ, СПОСОБЫ СНИЖЕНИЯ МАСШТАБОВ

Аннотация. Статья посвящена списыванию как форме недобросовестного поведения обучающихся в школе. Показано влияние современных цифровых технологий, проанализированы причины, показаны способы снижения масштабов списывания обучающимися школ.

Ключевые слова: недобросовестное учебное поведение, плагиат, списывание, этическое воспитание, прокторинг.

Annotation The article is devoted to cheating as a form of dishonest behavior of students at school. The influence of modern digital technologies is shown, the reasons are analyzed, and ways to reduce the scale of cheating by students in school are shown.

Key words: dishonest training behavior, plagiarism, cheating, ethical education, proctoring.

Введение. Внедрение цифровых технологий в образование обеспечивает решение ряда задач, но приводит к появлению негативных последствий. Проблема недобросовестного, нечестного учебного поведения студентов в высшем образовании, среднем профессиональном образовании или учеников в общем образовании, существует не первый день. А в связи с развитием технических средств, программного обеспечения и информационного пространства нечестные формы поведения обучающихся – плагиат и списывание – получают свое развитие и переходят на новый уровень.

Навыки обмана, привычку покрывать друг друга в школе и ВУЗе, выпускники далее используют в бизнесе, на государственной службе. Недобросовестное учебное поведение приводит к негативным долгосрочным последствиям для обучающегося, для системы образования, для общества в целом: падает уровень доверия к образованию, снижается конкурентоспособность образования, учебных заведений, экономики в целом, теряется смысл и обесценивается человеческий капитал, растет коррупция, теневая экономика, снижается потенциал инновационного развития и т.д.

Изложение основного материала статьи. С. А. Кузнецов считает, что плагиат – это «умышленное присвоение авторства чужого произведения или использование в своих трудах чужого произведения без ссылки на автора» [2, С. 836]. А термин списать С. А. Кузнецов трактует как «переписать что-л. написанное другим выдав за своё» [2, С. 1249]. В обоих случаях речь идет о выдаче чужой работы за свою собственную. Плагиат – это развитие списывания – более объемное заимствование и представление этой работы намного более широкому кругу людей.

Причины плагиата и списывания в высшей школе в научной литературе обсуждаются исследователями в области психологии, педагогики, этики, менеджмента, социологии [1, 3, 4, 5, 6]. Однако, корни студенческого плагиата и списывания расположены не в высшем образовании, а в общем образовании, в школе. Проблеме недобросовестного учебного поведения в школе уделяется намного меньше внимания. Хотя именно здесь зарождаются, и принимаются первые решения о нарушении этических принципов в учебном поведении для достижения приемлемых учебных результатов. И еще со школьной скамьи начинается знакомство обучающихся с приемами применения шаргалок, списывания у соседа и т.д., и затем эта система переходит в вузовские аудитории.

В школе недобросовестное учебное поведение проявляется как списывание домашних заданий, списывание на самостоятельных, на контрольных, на проверочных работах, подсказки одноклассников, некорректное заимствование при выполнении индивидуальных проектов, творческих заданий и т.д. О широком распространении этого явления может свидетельствовать и количество синонимов слову «списывание» – скатывание, перекапывание, копирование, сдирание, заимствование, сдувание, срисовывание, переписывание, скачивание и др. Скорее всего, списывание появилось одновременно с возникновением обучения в обществе, устранить его полностью не представляется возможным, но снизить его уровень необходимо.

Понимание причин и истоков недобросовестного поведения важно для коррекции образовательной политики, сокращения масштабов недобросовестного поведения обучающихся.

К причинам списывания, т.е. намеренного присвоения содержания работы, выполненной другим человеком, можно отнести:

1. Причины, связанные с ограниченностью времени. Во-первых, самостоятельное и оригинальное выполнение учебного задания представляется более трудоемкой работой, чем поиск информации в Интернете или у одноклассников. Во-вторых, часть школьников занимается списыванием, так как они не хотят отличаться от других, с точки зрения затрат времени и сил на выполнение работы. В-третьих, не всегда школьник может хорошо спланировать время, отведенное для выполнения работы. В результате работа дописывается в цейтноте, времени для собственной авторской работы просто не остается.

2. Неверное понимание цели и результатов обучения. Во-первых, под результатом обучения, школьник может понимать полученные оценки. Тогда, материал, изложенный хорошо успевающим учеником, или другим автором, чаще всего характеризуется относительно высоким качеством содержания, логики, последовательности и т.д. Авторская работа слабо успевающего ученика не может сравниться с работой отличника, и школьник оставляет более качественный материал, для повышения оценки. Во-вторых, школьник понимает образование как обязательную процедуру получения знаний, умений, навыков, компетенций, необходимую для будущего успешного продвижения на рынке труда, или получаемых по требованиям родителей. Школьник концентрируется на конечных результатах процесса, а не на активном получении знаний, умений, навыков, компетенций необходимых для успеха.

Сущность экономического подхода к анализу плагиата и списывания заключается в максимизации рациональной полезности [6]. Такая логика поведения предполагает, что люди всегда поступают рационально, принимая решения о своем поведении исходя из соотношения возможных выгод и издержек. При принятии решения учитываются все аспекты, влияющие на поведение человека, включая этические, психические, социальные и другие аспекты. При принятии решения об учебном мошенничестве индивид производит соотношение всех возможных выгод (экономию времени и усилий и т.д.) и издержек (чувство вины, потеря собственного достоинства, вероятность и степень наказания и т.д.). При превышении

уровня выгод над величиной издержек появляется желание использовать чужие результаты, чужие усилия или чужие работы и достичь желаемого уровня полезности с меньшими издержками.

При анализе недобросовестного поведения студентов в ВУЗе выделяют две группы параметров, от которых зависит принятие решения о нечестном поведении, т.е. величина полезности. Это индивидуальные характеристики учащихся и особенности образовательной среды. Содержимое этих двух групп увеличивают или снижают соотношение выгоды-издержки при использовании нечестных учебных приемов [6]. Соотношение выгоды-издержки в поведении школьников может быть рассмотрено, по аналогии, с поведением студентов ВУЗА.

К индивидуальным параметрам, определяющим величину полезности списывания в понимании школьника, можно отнести:

1. Степень вовлеченности в учебную деятельность. Вовлеченность – это особое эмоциональное и интеллектуальное состояние школьника, которое мотивирует его принимать активное участие в учебной деятельности и выполнять учебную работу как можно лучше. Оценить степень вовлеченности можно по времени, затрачиваемому на подготовку к урокам, качеству выполнения заданий, активности на уроках. Следствием является рост уровня знаний, повышение успеваемости. Чем выше степень вовлеченности в учебную деятельность, тем ниже вероятность применения нечестных методов.

2. Планы по продолжению образования после завершения курса общей школы. Обучающиеся, которые планируют дальнейшее обучение, более заинтересованы в накоплении знаний, умений и навыков полезных для продолжения образования. При этом следует учесть, что поступление в ВУЗы в настоящее время в существенной мере определяется результатами сдачи ЕГЭ по нескольким предметам. Следовательно, списывание вполне допустимо как поведение на уроках по предметам, не выбранным в ЕГЭ и недопустимо на предметах, выбранных школьником для сдачи ЕГЭ.

3. Неуверенность в наличии связи своей будущей профессиональной деятельности со знаниями, приобретаемыми в школе. В этом случае вероятность недобросовестного поведения обучающегося обусловлена желанием минимизировать затраты времени и усилия на выполнение «ненужных» учебных заданий или контрольных мероприятий.

Важное значение в формировании и развитии образовательной среды в школе играет администрация и вышестоящие органы управления. Но определяющую роль в функционировании образовательной среды школы играют учителя. Образовательная среда, включает в себя как уже сложившиеся, так и создаваемые педагогические условия и обстоятельства, может быть благоприятной и неблагоприятной для недобросовестного учебного поведения. Именно в образовательной среде определяются этика и правила поведения, порядок контроля выполнения правил, наказания за их нарушение. Если возможные потери, т.е. строгость наказания велика, то обучающемуся сложно пойти на обман в силу высоких издержек, связанных с обманом и вероятность использования обучающимся нечестных приёмов, существенно снижается.

При оценке полезности применения недобросовестных приемов обязательно учитывается вероятность выявления обмана. Т.е. усиление мер по увеличению вероятности обнаружения учебного преступления учителем также сокращает вероятность использования нечестных приемов. Если в образовательной среде высокая степень контроля за учебным поведением обучающихся, высокий уровень нетерпимости и противодействия списыванию, то высокая вероятность выявления обмана, и большие потери от обмана, приводят к росту издержек в случае недобросовестного учебного поведения. Но если обучающийся становится очевидцем безнаказанного списывания или плагиата в своей учебной среде, то для него обман становится эффективным средством преодоления трудностей в обучении, у него снижается уровень учебной мотивации.

Списывание школьника включает списывание у своих одноклассников на мероприятиях текущего или промежуточного контроля, списывание на экзаменах или контрольных работах.

Однако зарождается привычка к списыванию еще до прохождения контрольных мероприятий, а именно при выполнении домашних заданий. Готовые домашние задания (ГДЗ – общепринятое сокращение) – тематическая литература, главным образом сетевая, в которой содержатся ответы на задачи и упражнения из школьных учебников. «Качество» выполнения домашних заданий в ГДЗ не всегда высокое, встречаются ошибки, неточности, пропуски частей решения и т.д.

Высокая учебная нагрузка в школе не дает возможности обучающимся на уроке вникнуть в каждую тему каждой дисциплины. В таких условиях самостоятельная работа, включая выполнение домашних заданий, играют важную роль. Они нужны и для закрепления знаний, и в качестве контроля усвоения учебного материала. Чем старше школьник, тем выше нагрузка, тем больше домашних заданий ему придется выполнять. В результате большая часть школьников приходит к выводу о необходимости отбора учебных дисциплин, которые могут пригодиться им в будущем и тех, которые им не пригодятся в будущем при поступлении в высшее учебное заведение. Поэтому в одних случаях ГДЗ – возможность проверить свои знания, а в других – способ выкроить время на личные дела.

Считается, что учитель может проверить степень самостоятельности выполнения домашних заданий. Индивидуальный опрос – хороший способ оценки учебного уровня обучающегося. Однако при этом требуется много времени для получения общей картины в классе. Письменные самостоятельные, проверочные и контрольные работы позволяют относительно быстро получить информацию об уровне усвоения учебного материала всеми учащимися. Такие работы в случае правильной организации могут достоверно показать уровень знаний учеников, при условии их индивидуального самостоятельного выполнения. Чтобы избежать списывания на плечи учителя ложится дополнительная нагрузка – переделывать задания и упражнения из учебника, придумывать авторские задания, увеличивать количество вариантов заданий и т.д. На эту дополнительную работу не всегда можно выкроить время, и возникает терпимость к списыванию ГДЗ и на проверочных мероприятиях. Высокая учебная нагрузка учителя, не позволяет в полном объеме предотвращать списывание в классе и вне его.

Справедливости ради следует отметить, что причина списывания не только в лени школьником. Часть вины лежит на школьных программах, перенасыщенных излишней информацией, включая так называемые внеурочные занятия. В средней общей школе, ребенок перегружен не только за счет учебной нагрузки, но и за счет занятий с репетиторами, которые необходимы для того, чтобы сдать ЕГЭ, и чтобы поступить в ВУЗ. Выполнить все требования по всем учебным дисциплинам практически невозможно. Здесь и зарождается снисходительное отношение учителей, родителей и самих школьников к списыванию.

Современные школьники активно используют современные цифровые технологии для списывания: используется смартфон, с заранее подготовленными материалами или применяется доступ в интернет для поиска ответов или происходит сетевой обмен информацией с одноклассниками.

Отметим, что в сети Интернет существует не только ГДЗ, но и целая индустрия, способствующая развитию списывания в школе. В условиях дистанционного обучения эта сфера активно развивается. Офисные программные продукты, свободный доступ к ресурсам сети Интернет делают получение информации доступным. И зачастую школьник получает не только справочную информацию, а готовое задание, выполненное другими людьми. Также за умеренную плату можно перепоручить часть работы или всю работу по выполнению задания. Найти исполнителя для подобного рода заказа не

представляет серьезных затруднений. Сайты такого рода открыто и широко представлены в сети, школьник считает, что это общепринятой нормой и обращается к ним.

Рассмотрим возможные меры, которые могут быть предприняты для сокращения списывания, которое является, с одной стороны обманом учителей, родителей, одноклассников, а с другой стороны это проявление недобросовестной конкуренции, т.к. благодаря списыванию двоечники становятся троечниками, троечники – хорошистами» и т.д. Рассмотрение проведем по трем направлениям: формирование образовательной среды, технические средства борьбы, применение искусственного интеллекта.

Важнейшим является формирование образовательной среды. Еще раз отметим, что борьба с нечестностью, списыванием – это не только более честные оценки в аттестате. Эта борьба имеет и долгосрочную цель – подготовка честных граждан общества. Поэтому этическое воспитание школьников должно стать частью миссии современной школы. Среди возможных инструментов этического воспитания можно рассматривать ряд инструментов пропаганды: этический кодекс школы, этические тренинги, тематические мероприятия (например, День этики), обсуждения и кейсы для продвижения этических ценностей.

Управление этикой в бизнесе и в образовательной среде имеют различия. Например, горячую линию в образовательную среду России внедрить невозможно. В бизнесе горячая линия является способом выявления скрытых нарушений правил делового поведения и этики, помогая очевидцам сообщить (зачастую анонимно) о наблюдаемом недобросовестном поведении коллег или руководства. Но подобное поведение в российском мировоззрении воспринимается крайне негативно (стукачество).

Такое восприятие подкрепляется тем, что списывание не считается серьезным нарушением в нашей образовательной среде, ценность коллектива выше. Однако, если списывание удастся перевести в сознании школьников из легкого в тяжелый проступок, то само существование этого инструмента будет дисциплинировать учебное сообщество, даже если он будет использоваться редко.

Технические средства могут сделать списывание в ряде случаев невозможным. Основным инструментом, применяемым для списывания школьниками, является мобильный телефон (смартфон). В таком случае, для борьбы со списыванием можно применять и технические средства подавления. Например, уже имеется опыт применения на ЕГЭ металлодетекторов, для выявления запрещенных на экзамене гаджетов, экранирование помещений, подавление сигналов мобильной связи специальными блокираторами радиосигналов.

В современных школах система видеонаблюдения становится уже обыденным привычным явлением. Использование подавителей сигналов – «глушилок» сопряжено с трудностями, законодательного и практического плана. Глушилка – это передатчик, который создает радиопомехи, и мобильная сеть перестает работать. По закону, разрешение на использование в школах блокираторов радиосигнала должна дать Государственная комиссия по радиочастотам. Согласно методическим рекомендациям Рособразнадзора пункты проведения экзаменов (ЕГЭ) могут быть оборудованы средствами подавления сигналов мобильной связи, однако требуется разрешение региональных властей.

Проблема в том, что создаваемые помехи оказывают влияние на мобильную связь в определенной зоне. В зону подавления может попасть соседний жилой дом, или человек, которому срочно надо позвонить, например, в скорую помощь или полицию.

И к эффективности такого метода борьбы со списыванием есть вопросы. Ведь кроме сотовой связи есть сети Wi-Fi, сети Bluetooth, есть персональные приемники и передатчики, некоторые смартфоны трудно подавить, т.к. они имеют высокую помехозащищенность а подавление сигнала в широком диапазоне частот беспроводной связи стоит дорого.

Технические средства подавления устройств беспроводной связи – это существенные затраты для школы, и видимо, в ряде случаев, дешевле и проще организовать прокторинг, т.е. визуальный контроль дисциплины в кабинете. Прокторинг – организации наблюдения при прохождении удаленного контроля – онлайн-тестов или он-лайн экзаменов и т.д. Решается проблема идентификации личности, утечки внутренних материалов и списывания, в том числе и в автоматическом режиме.

Уже имеется опыт применения камер для наблюдения за экзаменуемыми и за процедурой проведения экзаменов или тестов, применение машинного зрения и искусственного интеллекта для распознавания тех, кто списывает.

Повышение достоверности результатов учебного контроля достигается за счет распознавания лиц и звуков и анализа этой информации на протяжении всего сеанса. Система собирает данные с камер видеонаблюдения, микрофона, экрана компьютера, анализирует процесс выполнения задания, идентифицирует личность и фиксирует нарушения. За ходом проведения оценивания уровня учебных достижений можно наблюдать удаленно в режиме реального времени или просматривать автоматически сформированный видео-протокол, в котором все выявленные нарушения локализованы по времени и оцениваются по степени выраженности.

Выводы. Списывание в школе становится обыденным явлением. Цифровые технологии превращают для детей списывание в элементарную процедуру, а перед учителем ставятся сложные задачи по выявлению списывания. Сокращение масштабов списывания в школе могут обеспечить действия по трем направлениям. Во-первых, этическое воспитание школьников и формирование соответствующей образовательной среды, во-вторых, применение технических средств, препятствующих списыванию, в-третьих, применение машинного зрения и искусственного интеллекта для распознавания тех, кто списывает.

Литература:

1. Алексеева, Д.А. Проблема плагиата в контексте академической этики / Д.А. Алексеева., В.Н. Данилов // *Философия науки и техники.* – 2020. – Т. 25. – № 1. – С. 52-64.
2. Большой толковый словарь русского языка. / [С.А. Кузнецов и др.]; сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов. – Санкт-Петербург: «Норинт», 2000. – 1536 с.
3. Селиверстова, Н.А. Имитация образовательных практик в сфере высшего образования / Н.А. Селиверстова // *Социологические исследования.* – 2020. – № 3. – С. 71-77.
4. Никитов, А.В. Плагиат в работах студентов и аспирантов: проблема и методы противодействия / А.В. Никитов, О.А. Орчаков, Ю.В. Чехович // *Университетское управление: практика и анализ.* – 2012. – №5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/plagiat-v-rabotah-studentov-i-aspirantov-problema-i-metody-protivodeystviya> (дата обращения: 21.12.2021).
5. Плещенко, В.И. О плагиате в научных публикациях и выпускных работах / В.И. Плещенко // *Высшее образование в России.* – 2018. – № 8-9. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-plagiate-v-nauchnyh-publikatsiyah-i-vypusknyh-rabotah> (дата обращения: 21.12.2021).
6. Шмелева, Е.Д. Плагиат и списывание в российских вузах: роль образовательной среды и индивидуальных характеристик студента / Е.Д. Шмелева // *Вопросы образования.* – 2016. – № 1. – С. 84-109.

УДК 378.1

доктор педагогических наук, профессор Болотова Марина Ивановна
 ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный медицинский университет»
 Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Оренбург);
 старший преподаватель Воробьев Дмитрий Олегович
 ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный медицинский университет»
 Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Оренбург)

НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ РЕАЛИЗАЦИИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Значимым фактором развития воспитания в системе образования является работа государственных органов в области нормативно-правового законодательства. Без этого невозможна единая координация действий развития российского образования. Планирование, определение целей, тактики и стратегии воспитания современной молодежи – приоритетная задача государственного уровня.

Ключевые слова: нормативно-правовой акт, духовно-нравственное воспитание, нравственная устойчивость.

Annotation. A significant factor in the development of education in the education system is the work of state bodies in the field of regulatory legislation. Without this, a unified coordination of actions for the development of Russian education is impossible. Planning, defining goals, tactics and strategies for educating modern youth is a priority task at the state level.

Key words: normative legal act, spiritual and moral foundations, moral stability.

Введение. Современным трендом развития российского образования становится всё большее привлечение в него иностранных студентов. Это связано с возрастанием мировой конкуренции в области образования. Активный демографический рост населения в странах Азии, Африки, Южной и Центральной Америки не успевает за ростом образовательных ресурсов в этих странах, в которых слабо развита система подготовки кадров высшей школы, отсутствуют образовательные стандарты, основанные на мировых тенденциях. Как правило, многие страны являются теми государствами, что недавно, в историческом прошлом, освободились от колониального гнета и внутренних гражданских конфликтов. Вакуум в сфере образовательных технологий и острая необходимость в получении высшего образования выталкивают большие массы молодежи слаборазвитых стран с целью поиска принимающей стороны, которая обеспечит им высокий уровень образования.

Изложение основного материала статьи. Страны, обладающие образовательным потенциалом, ведут постоянный мониторинг, расширяя сферу образовательных услуг, при этом, принимая иностранную молодежь, срабатывает механизм «мягкой силы», то есть привлекательность и имидж образовательных услуг, которые сложились у государства на международной арене. Под «мягкой силой» понимается «способность государства привлекать других на свою сторону, добываясь поддержки собственной повестки дня в международных отношениях путем демонстрации своих культурно-нравственных ценности привлекательности политического курса и эффективности политических институтов» [15].

По словам президента России: «Мы должны в несколько раз усилить образовательное и культурное присутствие в мире — и на порядок увеличить его в странах, где часть населения говорит на русском или понимает русский» [6].

Ускоряющаяся интернационализация образования приводит и к изменению нормативно-правовой базы, которая должна быть актуальной и описывать государственную и региональные модели системы привлечения иностранных студентов [2, 3, 8, 9].

Ретроспективный анализ показал, что еще в 2002 г. была подготовлена «Концепция государственной политики Российской Федерации в области подготовки национальных кадров для зарубежных стран в российских образовательных учреждениях», где впервые была высказана необходимость разработки национальной стратегии в области подготовки преподавателей; определены ориентиры будущего развития образования иностранных граждан в России; разработаны принципы национально ориентированного обучения и воспитания иностранных граждан [1].

В 2013 г. Правительством РФ был начат «Проект повышения конкурентоспособности ведущих российских университетов среди ведущих мировых научно-образовательных центров», определивший критерии конкурсного отбора вузов с наиболее конкурентоспособными учебными программами. В настоящее время в рамках проекта работает 21 высшее учебное заведение [5].

Правительством Российской Федерации был разработан порядок назначения квот для иностранных граждан и соотечественников, проживающих за рубежом. Министерство науки и просвещения Российской Федерации предложило сделать еще одну меру, популяризирующую отечественное высшее образование посредством привлечения иностранных граждан, имеющих научные и учебные успехи, а также участвующие в различных конкурсах Министерства науки и просвещения за рубежом, и имеющих высокие результаты [1]. Так в 2021 году благодаря этому приказу из 270000 обучающихся в России иностранных студентов, 18 тысяч въехало, используя квоты, введенные Правительством Российской Федерации. В международном образовательном проекте участвуют 175 стран [3]. Как правило, большая часть студентов выбирает различные медицинские специальности, меньшая часть - гуманитарные специальности.

Программа квот от Правительства Российской Федерации предусматривает получение иностранными студентами в случае отличной учёбы перевода на бюджетное место до конца срока получения выбранной специальности, а также возможность получения стипендии, участия в грантовых конкурсах, получение места в общежитиях вуза. Также существенным плюсом является и то, что студент на время своего обучения получает российское гражданство, срок которого ограничен лишь временем получения студентом диплома об образовании [4].

Следует отметить, что одним из самых значимых событий в рамках разработки системы привлечения иностранных студентов в российское образование стало появление электронного сервиса «Образование в России для иностранцев». Данный сервис был разработан при поддержке Правительства Российской Федерации, в рамках разработки и внедрения в учебный процесс цифровых технологий. Любой иностранный студент может легко воспользоваться сервисом, который позволит ему узнать всю информацию о вузе, также необходимыми платными услугами (быстрое получение необходимых для учебы в России документов), с другой стороны вуз и его профессорско-преподавательский состав также могут контролировать процесс поступления студентов, помогать им в адаптации и учебном процессе. Плюсом работы данного сервиса является то, что он дистанционный и бесплатный, что также позволяет привлекать большое количество студентов, так как им не требуется приезжать и материально расходоваться на проживание и оплату учебы в России [5].

Кроме того, одним из важнейших элементов продвижения отечественной системы образования за рубежом, рупором культурной и образовательной пропаганды является организация Россотрудничество, так называемых «Русских домов»,

которые представляют собой специализированные центры, проводящие целенаправленную политику в создании позитивного образа нашей страны. В том числе, в рамках образовательных проектов «Русские дома» проводят встречи с отечественными писателями, деятелями театра и киноискусства, проводят различные творческие конкурсы, олимпиады, благотворительные туристические поездки для иностранных граждан в Россию, с целью познакомить их с нашей страной. Так, например, в Индии существует целых пять «Русских домов» [12, 2].

В свою очередь в «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования» авторы раскрыли так называемый «современный национальный воспитательный идеал», под которым понимается личность, обладающая профессиональной компетентностью, креативностью, творческим потенциалом, основывающимся на духовно-нравственном фундаменте народов России [1]. При этом перед личностью ставились цели дальнейшего нравственного усовершенствования, утверждения установки постоянного развития в моральном смысле. Личность должна быть духовно крепкой, ее устойчивость обеспечивается не только влиянием общепринятых норм морали, но и совестью как механизмом нравственного самоконтроля, ответственности за своё поведение.

В «Постановлении Правительства РФ от 30 декабря 2015 г. N 1493 "О государственной программе "Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы"» утверждалось, что духовно-нравственное развитие общества должно развиваться комплексно, оно должно охватывать все институты гражданского общества и всех проживающих на территории России и ее граждан.

Для этого Правительством РФ предполагался ряд мер, повышающих интенсификацию патриотического и гражданского воспитания. Во-первых, введение на региональном уровне мероприятий, специальных курсов, дающих углубленное знание об истории России, ее национальных символах и героях; проведения исследований и поисковых работ об исторических событиях и фактах, осмысления роли персоналий в истории. Кроме того, также в гуманитарном блоке предметов, в рамках исторических дисциплин предлагалось детальное изучение национальных символов Российской Федерации, таких как флаг, герб, гимн, изучение персоналий, славных страниц истории страны. Особо уделялось внимание изучению и исследованию Великой Отечественной войны, подвигу советского народа для того, чтобы в целом такое пристальное внимание к истории дало свой результат в виде формирования позитивного образа нашей страны среди иностранных студентов. Для большинства из них история нашей страны выступает набором штампов, стереотипов и неправдоподобных фактов, эту тенденцию необходимо было переломить [2, 13, 14].

В «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» (от 02.05.2015 г. № 996-р) внесены обновления воспитательного процесса с учетом современных достижений науки и на основе отечественных традиций, укрепляющие общественное согласие, солидарность в вопросах воспитания детей [8].

В конечном итоге, в измененном и дополненном Федеральном Законе об образовании (N 304-ФЗ от 13 июля 2020 года) под воспитанием понимается «деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства, формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде» [14].

Следуя этой целевой логике, в вузах реализуются рабочие программы воспитания (как часть ООВО и часть ОПОП), разрабатываются календарно-тематические планы на учебный год, охватывающие всех обучающихся вуза. В Рабочей программе воспитания ООВО определяются приоритетные виды деятельности обучающихся, примерные направления воспитательной деятельности, ресурсное обеспечение, инфраструктура, социокультурное пространство и сетевое взаимодействие с организациями, социальными институтами и субъектами воспитания ООВО, в совокупности нацеленных на укрепление гражданско-патриотического и духовно-нравственного компонентов образования [5, 6].

Анализ теории и эмпирического опыта показал, что духовно-нравственное воспитание молодежи в практике интегрируется в первую очередь с гражданско-правовым. Гражданско-правовой аспект связан с воспитанием студента как образцового гражданина страны, воспринимающего страну проживания, как свою вторую Родину, уважающего права и свободы других граждан, чтущего и соблюдающего законы. Учебно-воспитательные стратегии и планы отечественных вузов направлены на укрепление позитивных социальных качеств личности, таких как коллективизм, уважение к правам и свободам человека, любовь к окружающей природе, Родине, семье, формирование правового самосознания, что обеспечивает тесную взаимосвязь высшего образования с социально-экономическими и духовными преобразованиями в стране и мире.

Критериями эффективности выбранного направления выступают непосредственные факты проявления гражданственности, участия студентов в волонтерских и социальных проектах даже при наличии языкового и культурного барьеров. Такие мероприятия обеспечивают межкультурный диалог в квазипрофессиональной деятельности. Это необходимо для закрепления паттерна соблюдения социокультурных традиций студента, их подлинного отношения к истории страны, уважения к живущим здесь и сейчас поколениям, сформированности позиции долга по отношению к стране. Формирование активной жизненной позиции говорит о социальном росте личности, которая не отделяет себя от общества, а наоборот переживает острое чувство ответственности за всё происходящее в обществе. Именно личностные качества влияют на становление правосознания личности студента, понимание необходимости соблюдать законы страны пребывания.

Студенты-иностранцы ежегодно знакомятся, например, с представителями правоохранительных органов, прокуратуры по актуальным проблемам, например, противостояния коррупции. Также студенты-медики знакомятся с волонтерской деятельностью, помогая, например, хосписам, ВИЧ-больным, детям, страдающим неизлечимыми заболеваниями, работая в колл-центрах. Волонтерская деятельность позволяет через общественную активность полностью раскрыть свой гражданский потенциал.

Духовно-нравственное воспитание направлено на становление нравственной устойчивости личности, образование «морального стержня». И прежде всего, включает в себя осознание личностью, как многогранного феномена со своим мировоззрением, верованиями, мнением, принципами. Системе высшего образования крайне важно обратить внимание на то, что студент, это вчерашний школьник, переживающий становление себя, как взрослого человека, а потому находящийся в сложной ситуации информационного шторма и личного протеста. Преподаватель должен понимать, что протест является нормальной стадией развития для любого человека, он должен помочь студенту адаптироваться, найти себя, устояться в своих принципах и идеях. Естественно, на такую «метущуюся личность» обращают внимание различные деструктивные силы, поэтому необходимо постоянно работать в команде с молодежью, выявляя проблему, разговаривая на равных.

И здесь духовное сочетается с эстетическим воспитанием. Недооценка эстетического воспитания приводит к культурной аномии и нигилизму. В этой связи культурные мероприятия: выставки, экскурсии в музеи, картинные галереи, художественные центры, культурные походы в кинотеатры и драматические театры и т.д., включены в план воспитательной

работы для кураторов 1-2 курсов, тьюторов, воспитателей, преподавателей. Рефлексия культурных мероприятий формирует «экзистенциальный отзыв», интегрируя национальные и культурные ценности.

И, наконец, физическое воспитание, которому уделяется большое внимание в российских вузах, способствует отвлечению иностранных студентов от деструктивных привычек (геймерство, употребление алкоголя, наркотиков). Кроме того, физическое воспитание усиливает коллективизм, взаимопомощь, развивает социальные навыки, в том числе, навыки управления временем (тайм-менеджмент), необходимые студенту для успешного обучения.

Таким образом, приоритетные направления воспитательной работы в вузе, такие как духовно-нравственное, гражданско-патриотическое, эстетическое и физическое, обеспечивают иностранным студентам развитие общегражданских ценностных ориентаций и правового сознания, ценностно-смысловой сферы и духовной культуры, нравственных чувств и нравственной устойчивости, формирование культуры ведения здорового и безопасного образа жизни.

Выводы. Международная привлекательность образования обеспечивается четко прописанными целями, задачами, условиями, характеристиками национального образования. Без четкой нормативной базы невозможно построить конкурентоспособную образовательную среду. Если привлекательность образования заключается только в относительной дешевизне и лёгкости учебной программы, иностранный студент довольно быстро потеряет интерес к учебному процессу. Отсутствие качественных результатов обучения, нарастание неудовлетворенности может привести к возникновению деструктивных тенденции в поведении студентов и даже возможному кризису целой отрасли образования. Поэтому так важно сохранять высокие темпы развития российского образования и международной деятельности российских вузов.

Анализ теории и практики показал, что необходимо выстраивать учебно-воспитательную деятельность в отношении иностранных студентов таким образом, чтобы она была направлена на комплексный охват личности для того, чтобы приобщать к социокультурным и духовно-нравственным ценностям народов Российской Федерации, фокусируя внимание на формирование нравственной устойчивости в новой социокультурной среде.

Литература:

1. Данилюк, А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования: проект / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – Рос. акад. образования. – М.: Просвещение, 2009. – 23 с. (Стандарты второго поколения).
2. Концепция государственной политики Российской Федерации в области подготовки национальных кадров для зарубежных стран в российских образовательных учреждениях (2002 г.). – URL: <https://docs.cntd.ru/document/901857022> (дата обращения 03. 10. 2021)
3. Постановление Правительства РФ от 30 декабря 2015 г. N 1493 "О государственной программе "Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы" (с изменениями и дополнениями). – URL: <https://base.garant.ru/71296398/> (дата обращения 01. 10. 2021)
4. Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 03.11.2020 № 1378 "Об утверждении порядка отбора иностранных граждан и лиц без гражданства на обучение в пределах установленной Правительством Российской Федерации квоты на образование иностранных граждан и лиц без гражданства в Российской Федерации, а также предъявляемых к ним требований". – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202101260017?index=4&rangeSize=1> (дата обращения 12.10.2021)
5. Приказ Министерства просвещения РФ от 11 декабря 2020 г. № 712 "О внесении изменений в некоторые федеральные государственные образовательные стандарты общего образования по вопросам воспитания обучающихся". – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400042312/> (дата обращения 01. 10. 2021)
6. Проект 5-100. – URL: <https://5top100.ru/> (дата обращения 12.10.2021)
7. Проект Концепции экспорта образовательных услуг Российской Федерации на период 2011-2020 гг. – URL: https://ioj.hse.ru/data/2011/01/18/1208078939/Concept_for_Exporting.pdf (дата обращения 02. 10. 2021)
8. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р «Об утверждении стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года». – URL: <http://static.government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEFnyHlBitwN4gB.pdf> (government.ru) (дата обращения 01. 10. 2021)
9. Распоряжение Правительства РФ от 29.11.2014 N 2403-р «Об утверждении Основ государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года». – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_171835/ (дата обращения 01. 10. 2021)
10. Россотрудничество. – URL: <https://rwp.agency/press-sluzhba/zayavleniya/> (дата обращения 12.10.2021)
11. Санина, А.Г. Формирование российской идентичности: гражданско-государственный подход // Социологические исследования. – 2012. – Т. 344. – Социологические исследования. – № 12. – С. 57-65. – URL: <https://arxiv.gaugn.ru/s0132-16250000616-3-1-ru-26/> (дата обращения: 06.10.2021).
12. Указ Президента РФ от 29 мая 2020 г. № 344 "Об утверждении Стратегии противодействия экстремизму в Российской Федерации до 2025 года". – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202005290036> (дата обращения 01. 10. 2021)
13. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки» // Российская газета. – 2012. – 09 мая. – URL: <https://base.garant.ru/70170946/> (дата обращения 02. 10. 2021)
14. Федеральный закон от 31 июля 2020 г. N 304-ФЗ "О внесении изменений в Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" по вопросам воспитания обучающихся". – URL: <https://rg.ru/2020/08/07/ob-obrazovanii-dok.html> (дата обращения 01. 10. 2021)
15. Nye J.S., Jr. Soft Power: The Means to Success in World Politics. – N.Y.: Public Affairs, 2004. – 192 p. – URL: https://www.academia.edu/28699788/Soft_Power_the_Means_to_Success_in_World_Politics_Joseph_S_Nye_Jr (дата обращения 01. 10. 2021)

УДК 378.1

кандидат педагогических наук, доцент Бузина Юлия Николаевна

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

старший преподаватель Бернацкая Марина Владимировна

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

ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ

Аннотация. Авторы рассматривают специфику и возможности применения информационных технологий при обучении иностранным языкам в неязыковых вузах России, особенно в условиях предотвращения распространения новой коронавирусной инфекции (Covid-19) в Российской Федерации в РЭУ им. Г.В. Плеханова (г. Москва) в 2018-2021 гг. (Бакалавриат и магистратура). Целью исследования является анализ практики электронного обучения иностранным языкам. В ходе работы авторы дают оценку следующим компонентам современного обучения – образовательным платформам (MS Teams, Google class, Edmodo Moodle), позволяющим проведение занятий посредством онлайн-конференций (Zoom, MS Teams, Google); использование образовательных сайтов и приложений, а также сайтов (с дублирующимися приложениями) для оценивания и создания тестов и раздаточных материалов, которые позволяют преподавателям подготовиться к урокам, а учащимся – повысить уровень владения языком. Авторы представляют опыт РЭУ имени Г.В. Плеханова, где сотрудники кафедры иностранных языков №1 на постоянной основе преподают ряд дисциплин на своих платформах с использованием педагогических и информационных технологий. В статье кратко обсуждается специфика применения методики проекта с помощью указанных технологий и даются примеры из образовательной практики РЭУ имени Г.В. Плеханова, например, конференции «Метапрофессиональные компетенции как межкультурное измерение иноязычной профессиональной коммуникации экономиста» совместно с Университетами Германии, «Неделя молодежной науки», телеконференции, конкурсы и другие онлайн-видеопроекты, которые, несомненно, способствуют развитию учебной мотивации студентов при изучении английского языка. Пилотное исследование показало, что содержание образования и методы обучения оказались наиболее гибкими компонентами разработанной модели, которые довольно легко трансформировались в любой тип обучения (стандартное, смешанное, гибридное и/или дистанционное). Анализ используемых методов преподавания языка (дебаты, тематические исследования и т.д.) подтвердил их соответствие требованиям действующего стандарта. Доказано, что использование информационных технологий соответствует требованиям стандарта высшего образования и направлено на достижение заявленных результатов обучения по предмету «Иностранный язык».

Ключевые слова: электронное обучение иностранным языкам, университет, информационные технологии, образовательные платформы, онлайн-конференции, образовательные сайты и приложения для бесплатного изучения языка, иностранный язык.

Annotation. The authors consider the specifics and possibilities of using information technologies in teaching foreign languages in non-linguistic universities in Russia, especially in the context of preventing the spread of a new coronavirus infection (Covid-19) in the Russian Federation at Plekhanov Russian University of Economics (Moscow) in 2019-2021 (Bachelor's and Master's degrees). The purpose of the study is to analyze the practice of e-learning foreign languages. In the course of the work, the authors evaluate the following components of modern learning – educational platforms (MS Teams, Google class, Edmodo Moodle), which allow classes to be conducted through online conferences (Zoom, MS Teams, Google); the use of educational sites and applications, as well as sites (with duplicate applications) for evaluating and creating tests and handouts that allow teachers to prepare for lessons, and students to improve their language proficiency. The authors present the experience of the PRUE named after G.V. Plekhanov, where the staff of the Department of Foreign Languages No. 1 on a permanent basis teach a number of disciplines on their platforms using pedagogical and information technologies. The article briefly discusses the specifics of applying the project methodology using these technologies and provides examples from the educational practice of Plekhanov Russian University of Economics, for example, conferences "Metaprofessional competencies as an intercultural dimension of foreign-language professional communication of an economist" together with German Universities, "Youth Science Week", teleconferences, contests and other online video projects that undoubtedly contribute to the development of students' educational motivation when learning English. It is proved that the use of information technologies meets the requirements of the higher education standard and is aimed at achieving the stated learning results in the subject "Foreign language".

Key words: e-learning of foreign languages, university, information technology, educational platforms, online conferences, educational websites and applications for free language learning, foreign language.

Введение. Сегодня создание информационно-образовательной среды является предпосылкой для успешной реализации действующего Федерального государственного стандарта высшего образования и требований для аккредитации образовательной организации. Следует отметить, что ряд российских ученых и исследователей уделяют особое внимание этой проблеме в своих работах [3, 10].

Данное исследование рассматривается как возможность найти основные научные подходы к решению проблемы совершенствования языковой подготовки, на основе результатов теоретического анализа и экспериментального исследования выявить пути дальнейшего решения этого вопроса в высшем профессиональном образовании.

Литературный обзор показывает, что особую трудность сегодня представляет проблема интеграции теории и практики в процессе онлайн образования, которая в доковидном процессе обучения не рассматривалась так остро [4, 5].

К сожалению, количество научно-педагогических исследований и работ по использованию информационных технологий при реализации иноязычного образования в неязыковых вузах пока недостаточно. Это обуславливает необходимость внедрения и использования информационных технологий в образовательный процесс вуза, в частности, в сфере иноязычного образования.

Целью исследования является изучение современных и актуальных тенденций и возможностей применения информационных технологий в реализации иноязычного образования в условиях неязыковых вузов России на примере практики электронного обучения иностранным языкам по Приказу Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 14 марта 2020 года № 398 «О деятельности организаций, находящихся в ведении Министерства науки и высшего образования» Российской Федерации по предотвращению распространения новой коронавирусной инфекции на территории Российской Федерации» в РЭУ им. Г.В. Плеханова, Москва, Россия.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время педагогическими исследователями и учеными накоплен определенный опыт использования информационных и коммуникационных технологий и ресурсов Интернета при обучении неродным языкам, что подтверждает научную значимость предлагаемого исследования.

Теоретическая и методологическая основы предлагаемого исследования сформированы в работах Л.А. Сысоевой, О.М. Краснорядцевой и др., рассматривавших вопросы теории и практики использования информационных технологий в современном образовании [8, 14]. О.М. Краснорядцева изучала цифровые проблемы образовательного взаимодействия. Сысоева Л.А. построила архитектурный макет электронной информационно-образовательной среды вуза с учетом требований ФГОС. В то время как Т.А. Прищепа рассматривала контекстное обучение для развития рабочих мест в информационно-образовательной среде [12].

Эти авторы справедливо подняли проблему важности современного дистанционного электронного обучения и информационной безопасности участвующих в исследовании студентов. Собственно методические особенности построения средств обучения с использованием компонентов учебного материала в электронном виде были изучены Е.С. Полат, Э. Пьянзина, М.А. Мамед, посвятивших свои работы более детально изучению этих проблем дистанционного обучения и компетентности преподавателей в этой области [9, 11, 13]. Также существует проблема дизайнерского взаимодействия моделей дистанционного обучения и электронных учебников. Регулярное применение информационных технологий в иноязычном обучении требует внедрения различных программных комплексов. Таким образом, российских ученых волнуют не только перспективы развития дистанционного обучения в целом, но и ряд методических аспектов его реализации, в т.ч. создание адекватных электронных учебников и курсов, средства оценочных инструментов и т.д., что было учтено при организации данного исследования.

Авторы исследования также опирались на практический опыт зарубежных ученых по данной проблеме. Более предметно-ориентированное исследование возможностей лично-ориентированного подхода в использовании информационных технологий в образовании раскрывается в работах М.А. Серхани, Н. Руибаха, К. Тархини, Фарфана, Н. АльКирима, Дж. М., А. Галлермо и др. [2, 6]. Также большой интерес вызывают мнения иностранных коллег по вопросам использования информационных технологий при работе с аудиторией, в т.ч. специфика и перспективы использования образовательных платформ и сайтов, а также способы оценки знаний студентов с помощью ИТ.

Материалом исследования послужили образовательные сайты, образовательные площадки ФГБОУ ВО РЭУ им. Г.В. Плеханова, бесплатные приложения (Google classroom и др.) и платформы (Moodle, MS Teams, Edmodo.com и др.) для реализации дистанционного обучения иностранных языкам.

В настоящее время актуальным является изучение иностранного языка с использованием информационных технологий. Освоение иностранного языка как средства межнационального общения студентов неязыковых вузов, как справедливо считают разработчики ФГОС, будет способствовать их профессиональному и личностному развитию не только в процессе обучения в образовательных учреждениях высшего профессионального образования, но и в последующей профессиональной деятельности. Однако практика показывает, что это не в полной мере реализовано в современном процессе языковой подготовки студентов неязыковых вузов/факультетов. Использование информационных технологий направлено на восполнение этого пробела.

Исследование потребовало применения ряда методов, в частности: комплексного анализа зарезервированных данных для доказательства эффективности применения информационных технологий, анализа теоретических источников по проблеме и многофакторного анализа, исследования с последующим обобщением данных. На фактическом педагогическом опыте показана актуальность и современное состояние проблемы применения информационных технологий в процессе обучения иностранному языку; Анализ учебных и рабочих программ по дисциплине «Иностранный язык» направления подготовки: 38.03.01 Экономика, 45.03.02 Лингвистика, 42.03.01 Реклама и связи с общественностью помогли узнать способы эффективного применения технологий.

Авторами использовались методы статистического анализа при организации пилотного исследования, в котором в период 2019-2021 гг., приняли участие 20 преподавателей и 150 студентов 1-3 курсов Российского экономического университета им. Г.В. Плеханова (Россия). Студенты были разделены на две группы: контрольную (те, чье обучение проходило по обычным программам, и они не участвовали в пилотном исследовании) и пилотные (те, чье обучение предполагало применение информационных технологий представленным способом).

При оценке изменения уровня владения языком определяется коэффициент эффективности, фиксируемый как отношение количества правильно выполненных обучающих тестов в пилотных группах к среднему арифметическому тех же заданий в контрольных группах, т. е. количество задач в контрольных группах.

Однако, применяя информационные технологии в обучении иностранным языкам и оценивая полученные результаты, следует учитывать следующие ограничения: временные затраты, количественные и пространственные ограничения, а также другие сроки покрытия образовательных программ. Данное исследование рассматривается как попытка выявить основные научные подходы к решению изучаемой проблемы и на основе результатов теоретического анализа и экспериментальных работ наметить пути к ее дальнейшему решению.

Сегодня преподаватели и ученые уделяют особое внимание широким возможностям использования Интернет-ресурсов при обучении иностранному языку студентов неязыковых направлений подготовки [7]. Более того, использование методического потенциала информации и материалов, представленных на образовательных сайтах и платформах, позволяет преподавателям достичь цели обучения иностранному языку в вузе, заявленной в Стандарте и программе учебной дисциплины, а именно: коммуникативной компетенции студентов на иностранном языке.

Практическая ценность исследования заключается в разработке, внедрении и апробации научно-методических рекомендаций по электронному обучению иностранным языкам и использованию других информационных технологий, которые включают создание интернет-классов, онлайн-оценку уровня английского языка и т.д., направленных на улучшение языковых навыков. Представленные материалы могут быть использованы преподавателями других вузов на разных этапах изучения иностранного языка, в том числе профильных факультетов, по направлениям: лингвист, переводчик, преподаватель иностранного языка, филолог, а также на курсах повышения квалификации преподавателей школы и преподавателей университетов.

Учебная практика показывает, что сегодня, особенно с введением всеобщего временного карантина в связи с распространением новой коронавирусной инфекции, возможно использование информационных технологий по следующим четырем направлениям (см. Таблицу 1), в том числе дистанционное обучение языку, что способствует развитию способов изучения языка.

Информационные технологии в обучении иностранным языкам

Информационные технологии в обучении иностранным языкам. Направления реализации			
1. Образовательные платформы.	2. Онлайн-конференции.	3. Образовательные сайты и приложения для бесплатного изучения языка Познающий.	4. Сайты (с дублирующимися приложениями) для создания тестов; оценка результатов.
Целью электронного ресурса является достижение результатов обучения в соответствии со Стандартом и программой = развитие коммуникативных компетенций на иностранном языке. Особенности реализации учебного процесса			
1. Электронное обучение в автономном режиме: организация самостоятельной работы, дистанционные занятия.	2. Живое языковое общение со студентами (фронтальная и групповая/парная работа), организация дискуссий.	3. Организация самостоятельной работы, поиск дополнительного материала по изучаемой теме.	4. Оценка с возможностью просмотра и анализа результатов (обратная связь).
Результат: Достижение цели обучения в соответствии со Стандартом и программой дисциплины "Иностранный язык"			

Далее представляется логичным детальное изучение существующей практики и опыта применения информационных технологий в языковом образовании в рамках пилотного исследования в РЭУ им. Г.В. Плеханова. Далее возможно более подробно рассмотреть заявленные в Таблице 1 направления применения информационных технологий:

1. Образовательные платформы Moodle, Edmodo, MS Teams, Google classroom и т.д. позволяют преподавателям создавать и проводить удаленные уроки в автономном режиме электронного обучения. РЭУ им. Г.В. Плеханова на своих площадках проводит ряд курсов, в том числе на постоянной основе и во время COVID-19.

2. В этом ключе важно отметить сегодняшний опыт преподавания Российского экономического университета имени Плеханова, где кафедра иностранного языка №1 на своих интернет-площадках не только вовремя COVID-19, но и на постоянной основе проводит обучение по ряду дисциплин. В 2019 году внедрена экспериментальная образовательная платформа с использованием педагогических и информационных технологий (ссылка <https://www.rea.ru/ru/org/cathedries/inyaz1kaf/Pages/studymaterials.aspx> доступ по приглашению). Коллектив кафедры предложил к использованию конструктивные решения, которые были обеспечены с применением существующих открытых (непатентных) стандартов интерфейсов, форматов и протоколов обмена информацией с целью обеспечения мобильности, взаимодействия, стабильности, эффективности и простоты использования. Целью исследования, проводимого кафедрой иностранного языка №1, является улучшение языковой подготовки студентов посредством электронного обучения в рамках рабочей программы и действующих стандартов. В электронном классе приняли участие студенты первого (60 человек) и второго (50 человек) курсов финансового факультета РЭУ им. Г.В. Плеханова, которые обучались в дистанционном режиме на платформе института.

Следует отметить, что организация дистанционного обучения в этом институте включает следующие этапы: выявление готовности студентов, определение набора образовательных программ разного уровня в одной профессиональной сфере; интеграция информации в студенческие группы и организация самостоятельной работы студентов. Педагогический сценарий курса в РЭУ имени Г.В. Плеханова включает теоретическую (видеолекции) и практическую (форум, тесты) части.

3. Для проведения онлайн-уроков и развития навыков общения на иностранном языке у студентов также используются Zoom-конференции, встречи в Google Hangouts.

Онлайн-конференции в первую очередь направлены на улучшение навыков разговорной речи и аудирования. Практика показывает, что большинство студентов (около 75%) активно интересуются подобными онлайн-занятиями, но при этом около 25% студентов испытывают эмоциональные трудности из-за застенчивости. Кроме того, Zoom позволяет размещать участников конференции в сессионных залах, что помогает преподавателям организовывать занятия не только в очной, но и в групповой форме.

4. Переходя к бесплатным веб-сайтам и приложениям электронного обучения иностранным языкам, нужно признать, что они помогают улучшить уровень английского языка учащихся, поскольку они богаты учебными и раздаточными материалами для преподавательского состава при подготовке к занятиям и для самостоятельного обучения.

Многие образовательные сайты предоставляют бесплатную возможность загружать, оценивать и обсуждать материалы для обучения. Кроме того, ряд сайтов и приложений включают живое и удаленное общение с носителями языка, что создает естественную языковую среду и улучшает языковые навыки.

Также преподаватели могут предварительно выбрать несколько бесплатных аутентичных материалов для работы по изучаемой теме следующим образом: загрузить аудиозапись и разработать или использовать различные задания, доступные на сайте, для прослушивания; организовать устное обсуждение проблемы с использованием аутентичных материалов (обсуждение, беседа и т. д.); проводить лингвистический анализ сообщений, высказываний носителей языка, содержащих фразы, лингвистическую и культурологическую риторичку.

Возможно согласиться с мнением Тер-Минасовой С.Г., что информацию, представленную на этих сайтах, можно адаптировать к различным инновационным методам обучения, например, кейс-метод, проект и др. Особо хотелось бы выделить проектный метод и возможности его применения при обучении иностранному языку с помощью информационных технологий в РЭУ им. Г.В. Плеханова.

Эта проблема подробно изучалась такими профессорами, как Е.С. Полат, Т.А. Прищепа, Э. Коллингс и др. Однако в силу объективных обстоятельств (в том числе временных изменений и COVID-19), они не рассматривали возможность использования информационных технологий при применении проектного метода в обучении иностранному языку студентов неязыковых направлений подготовки.

В настоящее время проектная деятельность студентов является обязательной составляющей образовательного процесса в условиях реализации Федерального стандарта высшего образования, именно поэтому можно отметить, что использование изученных технологий в процессе электронного преподавания предмета "Иностранный язык" позволяет выделить следующие типы проектов:

– по доминирующему виду деятельности это могут быть исследования, творческие проекты (отражающие основные аспекты, изучаемые на уроках), информационные проекты (например, анализ литературы по проблеме и проведение презентаций в Power Point), прикладные проекты и т.д. Так, в 2021 году кафедра иностранных языков №1 РЭУ успешно организовала Международное мероприятие "Digital Ethics and Digital Literacy in Higher Education", в котором приняли участие 37 студентов 3 курса, ФМЕ, и студенты Ереванского ГЛАДЗОР университета. (ссылка на мероприятие: <https://www.rea.ru/ru/org/cathedries/in yaz1kaf/Pages/courses.aspx>);

– монопроекты и межпроекты различаются по тематическому содержанию. Межпредметные проекты имеют большую образовательную ценность, поскольку направлены на решение множества различных учебных задач, способствующих развитию учебной мотивации;

– по количеству участников (организаторов) проекта. Есть индивидуальные, парные и групповые проекты. Такие проекты очень ценны, потому что они учат студентов общаться, вести переговоры и преодолевать трудности. Более того, в случае возникновения противоречий между участниками проекта у студентов есть прекрасная возможность улучшить свои навыки медиации на иностранном языке.

Таким образом, накопленный педагогический опыт убедительно доказывает, что проектная деятельность, осуществляемая средствами электронного обучения, оказывается оптимальной средой для достижения результатов по предмету, указанному в федеральном стандарте.

4. Оценка с возможностью получения обратной связи. Сайты (с приложениями) для создания тестов, например: Google forms, и т. д. играют важную роль в электронном оценивании и оценке текущего уровня иностранного языка. Мы признаем, что использование ИТ как части инструментов оценки является важным и актуальным аспектом внедрения образовательных стандартов. РЭУ им. Г.В. Плеханова регулярно проводит текущие и промежуточные аттестации с использованием информационных технологий, когда рейтинговые тесты в рамках кредита или экзамена проводятся в режиме онлайн (см. Ссылку: <https://study.rea.ru/mod/scorm/player.php> доступ по паролю).

Выводы. В связи с выше сказанным, использование информации, представленной на Интернет-ресурсах, позволяет преподавателям не только повышать уровень владения иностранным языком, коммуникативной компетенцией учащихся, но и развивать их мотивацию к изучению иностранного языка. Наконец, материалы, представленные на веб-сайтах, могут быть выбраны в соответствии с направлением обучения и адаптированы к различным инновационным методам обучения и текущим потребностям учащихся.

Однако электронное обучение не лишено недостатков, а именно... Как показала педагогическая практика и опыт, преподаватели и студенты могут столкнуться со следующими проблемами: наличие ряда технических проблем как с технологией, так и с доступом в Интернет; возникают определенные сложности и недопонимания с правилами / спецификой использования информационных технологий, когда не все участники образовательного процесса имеют достаточный опыт использования образовательных сайтов, проведения и организации онлайн-конференций, офлайн-пар при выполнении заданий и т. д. [1].

В настоящее время информационные технологии активно внедряются в учебный процесс современных вузов, а также в обучение иностранным языкам. Практика РЭУ имени Г.В. Плеханова доказывает, что сегодня, особенно в период пандемии, можно использовать следующие информационные технологии при обучении: образовательные платформы, которые позволяют организовывать электронные курсы в режиме офлайн; практические занятия в реальном режиме посредством онлайн конференций; бесплатные образовательные сайты и приложения, где учителя могут создавать тесты, раздаточные материалы и использовать их в процессе обучения и оценки знаний.

Использование информационных технологий, несомненно, вызывает живой отклик у студентов и повышает их мотивацию к обучению. Использование информационных технологий может также помочь улучшить языковые навыки учащихся. Однако при вынужденном 100% переходе на дистанционное обучение из-за упомянутой выше пандемии все студенты выразили желание вернуться к традиционному очному обучению с частичным использованием информационных технологий, что не может не радовать преподавателей. Таким образом, информационные технологии обладают достаточно богатым потенциалом в изучении иностранных языков, и их использование направлено на достижение цели обучения иностранным языкам в целом.

Литература:

1. Аласания, Е.П. Использование кейсового метода и веб-проектов в курсе изучения иностранного языка профессионального общения / Е.П. Аласания // Гуманитарное образование в экономическом вузе Материалы IV Международной научно-практической заочной интернет-конференции. Сборник докладов. – Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова. – М., 2016. – С. 108-112.
2. Al-Qirim, N. et al. Towards a personality understanding of information technology students and their IT learning in UAE university. – USA: SPRINGER, 2018 – С. 29-42.
3. Баданов, А.Г. Мобильные технологии в образовании. QR коды // Электронное обучение в непрерывном образовании. – 2016. – № 1 (3). – С. 148-153.
4. Бернацкая, М.В., Муратова О.А. Плюсы и минусы использования интерактивных технологий при обучении иностранному языку студентов неязыковых вузов // Научно-методический электронный журнал Концепт. – № 05. – 2015. – С. 201-205
5. Бузина, Ю.Н., Преподавание иностранных языков в неязыковых вузах / Ю.Н. Бузина. – Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова. – М., 2016. – С. 16-20.
6. Guillermo, F. Social Anxiety In The Age Of Social Networks. – 2013. – URL: <https://www.researchgate.net/publication/28005447>
7. Година, Д.Х., Калашникова Н.А. Виртуальная учебная среда будущих бакалавров-маркетологов, Среднее профессиональное образование. – 2021. – № 1 (305). – С. 66-70.
8. Краснорядцева, О.М., Ваулина Т.А., Щеглова Е.А. Цифровые кочевники: проблемы образовательного взаимодействия. Цифровое кочевничество как глобальный и сибирский тренд: сб. научн. тр. – Томск. – 2017. – С. 157-162.
9. Мамед, М.А. Задачи дистанционного обучения. Программные реализации систем дистанционного обучения. программные реализации систем дистанционного обучения. Инновации в современной науке: сб. научн. тр. – Чехия. Прага. – 2017. – С. 14-19.
10. Муратова, О.А., Бернацкая М.В., Люгаева Т.В., Пригожина К.Б. Онлайн-ресурсы в организации образовательного процесса в неязыковых вузах // Современное педагогическое образование. – 2022. – № 1. – С. 149-152.
11. Полат, Е.С. Организация дистанционного обучения в Российской Федерации. Информатика и образование. – 4. – 2005 – С. 25-33.
12. Прищепа, Т.А. Возможности контекстного обучения для разработки заданий в информационно-образовательных средах. Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2016. – 8(173). – С. 74-78

13. Пьянзина, Е.П. Компетентность преподавателя дистанционного обучения как основа качества системы дистанционного. Россия в мире XXI века: между насилием и диалогом: сб. научн. тр. – Екатеринбург. – 2013. – С. 144-146.

14. Сысоева, Л.А. Модели архитектуры электронной информационно-образовательной среды университета для реализации требований федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. Наука. информатизация. Технологии. Образование: сб. научн. тр. – Екатеринбург. – 2019. – С. 247-256.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, Бузни Виктория Александровна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования

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

магистрант Кузьменко Ирина Александровна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования

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

ВОПРОСЫ ФОРМИРОВАНИЯ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье автором рассматривается актуальная в современных условиях проблема экономического воспитания в сфере начального образования, которое является механизмом экономической социализации индивида – объективного процесса усвоения экономических взглядов, образцов экономического поведения, освоения социальных ролей. Обозначены вопросы формирования жизненной компетенции, которая предполагает умение экономно пользоваться различными ресурсами, как собственными, так и общественными.

Ключевые слова: экономическое воспитание, финансовая грамотность, взаимодействие.

Annotation. In the article, the author considers the problem of economic education in the field of primary education, which is relevant in modern conditions, which is a mechanism of economic socialization of an individual - an objective process of assimilation of economic views, patterns of economic behavior, mastering social roles. The issues of the formation of life competence, which involves the ability to economically use various resources, both own and public, are outlined.

Key words: economic education, financial literacy, interaction.

Введение. Реализация лично ориентированной модели, заявленной Федеральным государственным образовательным стандартом общего образования как приоритетной на современном этапе развития государства, требует переосмысления позиции ребенка не только в учебно-воспитательном процессе, но и в построении жизненных отношений с окружающими. Одна из основных задач учебно-воспитательного процесса в современных условиях заключается не в накоплении учебной информации по отдельным областям знаний, а прежде всего в формировании готовности к самостоятельному нахождению способов познавательной информации, построению человеческих отношений, взаимодействию, общению, и уже на этой основе обогащению собственного запаса знаний и опыта. Особенности жизни в современном социуме требуют снижения возрастных границ для начала экономического воспитания и формирования финансовой грамотности школьников как фундаментальной базы для дальнейшего экономического образования, что является неотъемлемым условием успешной социализации в целом.

Изложение основного материала статьи. В условиях нашей социальной действительности дети невольно, начиная с самого младшего возраста, так или иначе, приобщаются к экономической сфере жизни взрослых людей, ищущих новые, необычные, а иногда и неприемлемые ранее подходы к межличностным и трудовым отношениям. Ребенок невольно оказывается в потоке разнообразной информации: ему трудно разобраться в тех явлениях окружающей среды, которые отражают сущность современной экономики. Отдельные негативные проявления в области экономических взаимоотношений могут пагубно сказаться на развитии личности ребенка.

По словам современных психологов и педагогов (Н. Грамма, А. Шатова, И. Стасова), основа для будущей успешной экономической деятельности человека закладывается в детстве [1, 5]. Именно поэтому чрезвычайно важным является воспитание нового поколения, которое будет положительно воспринимать экономическую информацию, адекватно реагировать на общественные изменения, владеть навыками экономически целесообразного поведения.

В определении составляющих финансовой грамотности младших школьников мы опираемся на научные труды О. Козловой, В. Москаленко, которые выделяют в структуре финансовой грамотности три компонента: когнитивный, поведенческий и эмоционально-ценностный [2].

Когнитивный компонент ориентирован на общие знания о финансах, в том числе и экономические, которые дети осваивают в ходе социализации. Поведенческий компонент отражает образцы финансово-экономического поведения, которые ребенок усвоил в определенный возрастной период. Эмоционально-ценностный компонент представляет собой эмоциональное восприятие и отношение ребенка к финансово-экономической реальности. Составляющие процесса формирования финансовой грамотности, отражают изменения, происходящие в детстве.

Так, индифферентное, возможно, негативное отношение к экономической реальности под влиянием социализации, в частности воспитание, перерастает в положительное восприятие и ценностное отношение к финансово-экономической действительности. Отметим, что именно позитивное восприятие финансово-экономической реальности станет основой для дальнейшей экономической социализации.

Когнитивная и поведенческая переменные взаимообусловлены и взаимозависимы. Как без элементарных знаний невозможно финансово-экономически компетентное поведение, так и во время финансово-экономического поведения ребенок усваивает новые экономические понятия. Когнитивная переменная финансовой грамотности младших школьников характеризуется зависимостью осведомленности детей от сложности финансово-экономических понятий, ограниченной возможностью непосредственного ознакомления с его проявлениями в реальности.

Поведенческая переменная финансовой грамотности младших школьников зависит от того, какие условия создают взрослые для формирования потребительских и трудовых умений, воспитания положительного отношения к труду и экономики, от того, как воспринимает ребенок экономическую реальность. Негативное отношение не может быть основанием для успешной социализации, и наоборот, положительное – способствует развитию интереса и мотивации

ребенка к участию в экономической сфере жизнедеятельности. Как видим, процесс формирования финансовой грамотности младших школьников носит стадийный характер.

Заметим, что первичный экономический опыт детей формируется на начальном уровне именно в том числе в процессе формирования финансовой грамотности младших школьников: через наблюдение за действиями взрослых, попытки копировать их действия, общения со сверстниками, просмотра телевидения и тому подобное. Сформированный таким образом опыт пригодится для дальнейшего формирования опыта во время специально организованного процесса экономического воспитания. Чем опытнее ребенок в начале этого процесса, тем легче он будет осваивать новые знания и способы поведения в дальнейшем обучении. Но экономическое воспитание не может происходить вне экономической социализации и финансовой грамотности младших школьников. Как было указано выше, экономическое воспитание является частью экономической социализации ребенка, поскольку экономическое воспитание является специально организованным процессом, в отличие от экономической социализации, которая продолжается в процессе жизнедеятельности ребенка и охватывает почти все сферы жизни.

Формирование финансовой грамотности младших школьников с целенаправленным экономическим воспитанием обеспечивает приобретение ребенком экономического опыта и способствует реализации их главной цели – формированию экономической культуры.

Финансовая грамотность состоит из мотивационного, информационного, операционного компонентов. Эти компоненты невозможно рассматривать отдельно друг от друга. Следовательно, необходимо организовать такую деятельность, в результате которой происходило бы комплексное формирование всех компонентов финансовой грамотности.

Проблема финансово-экономического воспитания детей младшего школьного возраста, содержит много противоречий:

1. Экономическая сфера жизнедеятельности является привлекательной для младших школьников, но в большинстве школ отсутствует специально организованный процесс экономического воспитания детей.

2. Родители считают необходимой подготовку ребенка к участию в финансово-экономической сфере жизни, но преимущественно считают ответственным за это только школу.

3. Отсутствует взаимодействие между педагогами и родителями с целью формирования финансовой грамотности детей.

Для устранения указанных противоречий в некоторых школах осуществляется работа по экономическому воспитанию, в рамках формирования финансовой грамотности, новых программ экономической подготовки младших школьников, авторами которых являются Л. Дрозденко Л. Кнышова, Е. Курак, Н. Смелянская [3, 4]. Во всех указанных программах авторы прежде всего обращают внимание на отбор доступных для детей школьного возраста знаний из области экономики и финансовой грамотности.

В школах осуществляется работа по экономическому воспитанию детей в рамках специально разработанных программ дополнительного образования для детей младшего школьного возраста, авторами которых являются Е. Крохина, Е. Лавренова, И. Липсиц, О. Рязанова, А. Самохина. Во всех указанных программах авторы, прежде всего, обращают внимание на отбор доступных для детей школьного возраста знаний из области экономики и финансов.

Серия занятий по экономическому воспитанию Г. Жадан и Г. Григоренко, в игровой форме не только раскрывает содержание основных экономических понятий, а также предоставляет возможность детям ознакомиться с типичными социально-экономическими ситуациями и попробовать самостоятельно выполнить элементарные экономические действия в условно созданной игровой ситуации.

Игровая деятельность младших школьников создает положительную финансово-экономическую плоскость для формирования финансовой грамотности, опирается на усвоенные знания из экономической сферы, формирует личностные качества, необходимые для успешной экономической деятельности, ориентируется на развитие корпоративных взаимоотношений детей. Использование разнообразных форм игровой деятельности предоставляет учителю начальных классов возможность проявить творчество, индивидуальность и в то же время сделать процесс познания экономики интересным, доступным.

Процесс формирования финансовой грамотности младших школьников можно выстроить по двум направлениям. Во-первых, ребенок усваивает опыт предыдущих поколений в виде устойчивых финансово-экономических законов и понятий (через телевидение, игру с друзьями, родителями). Сформированный опыт является необходимым достоянием человека для ориентации и участия в финансово-экономической сфере жизнедеятельности. Во-вторых, элементарный финансово-экономический опыт ребенка формируется в разных видах деятельности и является результатом его собственной финансово-экономически целесообразного поведения. Это может быть наблюдение за экономическими процессами, выполнение финансово-экономических ролей, участие в отладке простейших финансово-экономических взаимосвязей между людьми (обмен, продажа, покупка).

Принципами организации образовательной работы по формированию финансовой грамотности детей являются следующие:

– принцип субъектности: направленность педагогического процесса на воспитание школьников как активных деятелей, где дети перестают быть объектами влияния и становятся участниками совместной со взрослыми деятельности;

– ориентации на ценности: формирование финансовой грамотности происходит через систему общечеловеческих ценностей и личностных качеств, необходимых для общения с людьми и успешной финансово-экономической деятельности в будущем;

– сознания: использование методов обучения, которые открывают детям возможность быть самостоятельными, активными, реальными субъектами процесса познания (творческие проекты, игровая деятельность, наблюдения и тому подобное);

– системности: рациональное, последовательное и целостное планирование познавательного материала, соблюдение логической последовательности во время его подачи;

– доступности: использование в образовательном процессе финансово-экономических понятий, доступных для восприятия младшими школьниками;

– целесообразности: направление усилий ребенка на достижение конкретной цели его деятельности, результатов, проектирование действий, изменение их в зависимости от собственных стремлений и конкретных обстоятельств;

– интегрированности задач экономического воспитания во все виды детской деятельности.

Для успешного результата важным является обеспечение взаимодействия всех участников образовательного процесса: педагогов, детей, родителей.

Выводы. Высокий уровень финансово-экономической культуры обеспечивается усвоением финансово-экономических знаний через приобретение финансовой грамотности, формирование которой начинается тогда, когда обучающийся выполняет самостоятельные волевые действия, налаживает взаимодействие с другими субъектами социальной деятельности и на этой основе усваивает определенные знания и осваивает умения. Это становится возможным уже в

младшем школьном возрасте, когда дети начинают позиционировать себя в системе взаимоотношений благодаря игровой и учебной деятельности.

Литература:

1. Грамма, Н.Г. Педагогическое воздействие как средство обучения детей экономической грамоте / Н.Г. Грамма // Наука и образование – 2016. – № 5. – С. 25.
2. Козлова, С.А. Дошкольная педагогика: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений [Текст] / С.А. Козлова, Т.А. Куликова. – М.: Издательский центр «Академия», 2015. – 416 с.
3. Кнышова, Л.В. Экономика для малышей, или Как Миша стал бизнесменом [Текст] / Л.В. Кнышова, О.И. Меньшикова, Т.Л. Попова. – М.: Педагогика. – Пресс, 2002. – 118 с.
4. Курак, Е.А. Экономическое воспитание дошкольников [Текст] / Е.А. Курак – М.: Сфера, 2012. – 80 с.
5. Шатова, А.Д. Нужно ли и зачем дошкольнику экономическое воспитание / А.Д. Шатова // Дошкольное воспитание. – 2015. – № 8. – 46 с.

Педагогика

УДК 371

кандидат психологических наук Бура Людмила Викторовна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного

образовательного учреждения высшего образования

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

кандидат психологических наук, доцент, и.о. заведующего кафедрой педагогики

окружающей среды, безопасности и здоровья человека Кот Татьяна Викторовна

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

АНАЛИЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ПОВЫШЕНИИ КВАЛИФИКАЦИИ

Аннотация. В данной статье рассматривается возможность внедрения технологии дистанционного обучения в систему повышения квалификации специалистов. При построении учебного плана целесообразно использовать активные методы обучения: модульную технологию и кейс-технологию. В данной статье рассматриваются особенности применения технологии дистанционного образования в системе дополнительного профессионального образования и повышения квалификации. С точки зрения развития возможностей специалистов и профессиональной переподготовки, есть некоторые факторы, которые сочетают технологии дистанционного обучения и электронного обучения. Определена роль участников образовательного процесса в системе дистанционного обучения непрерывного профессионального образования.

Ключевые слова: информационные технологии, онлайн-курсы, открытое образование, непрерывное образование, повышение квалификации.

Annotation. This article discusses the possibility of introducing distance learning technology into the system of professional development of specialists. When building a curriculum, it is advisable to use active teaching methods: modular technology and case technology. This article discusses the features of the application of distance education technology in the system of additional professional education and advanced training. From the point of view of developing the capabilities of specialists and professional retraining, there are some factors that combine distance learning and e-learning technologies. The role of participants in the educational process in the system of distance learning of continuing professional education is determined.

Key words: information technology, online courses, open education, continuing education, advanced training.

Введение. Актуальность исследования обусловлена тем фактом, что в двадцать первом веке невозможно представить образовательный процесс без использования современных коммуникационных технологий, которые позволяют проводить курсы дистанционного обучения, лекции, семинары, ролевые игры, лабораторные работы, семинары и другие формы обучения, основанные на возможностях глобального Интернета [8].

В настоящее время заочные курсы (онлайн) являются важной частью внедрения информационных технологий. В рамках заочного курса мы узнаем о некоторых элементах, которые лишь частично связаны с дистанционным образованием: видеоконференции, презентации, электронные учебные пособия, лабораторные работы (которые могут быть виртуальными), домашние задания, тесты, чаты и т.д. Если обучение проводится очно, то заочные курсы на портале в основном рассматриваются как хранилища материалов, связанных с предметом. В этом случае следует использовать гибридную или смешанную модель обучения, при которой публичная работа (лекции, семинары, упражнения, лабораторные работы) сочетается с самостоятельной работой на сайте курса (прослушивание видеолекций, тестирование, сдача экзаменов и т.д.).

Дистанционное обучение характеризуется общими и конкретными принципами обучения. Использование новых информационных и телекоммуникационных технологий позволяет участникам взаимодействовать из любой точки мира с помощью электронной почты, чата, форумов, видеоконференций, вебинаров и онлайн-семинаров. Особенностью дистанционного обучения является то, что приобретение знаний, навыков и умений, предусмотренных учебным планом, не осуществляется в традиционных формах обучения, а посредством самостоятельной работы обучающихся с помощью различных средств на информационном носителе [5].

Ядром процесса дистанционного обучения является не преподавание, а самостоятельная познавательная деятельность обучающихся по овладению знаниями, навыками и умениями. В то же время обучающиеся должны не только владеть навыками работы с компьютером, но и уметь работать с учебной информацией, полученной в процессе дистанционного обучения.

Поскольку современное общество все больше стремится к достижению максимальной свободы и результатов, дистанционное обучение заменило офлайн обучение аналогичным методом обучения, поскольку оно является гибким, экономически выгодным и т.д. [2].

Изложение основного материала статьи. Дистанционное образование – это образование, основанное на дистанционном взаимодействии между преподавателями и студентами, реализуемое с помощью телекоммуникационных технологий и сетевых ресурсов Интернета. Дистанционное обучение характеризуется всеми элементами системы обучения: целями, содержанием, организацией, инструментами обучения, системами мониторинга и оценки достижений. Цель

дистанционного образования состоит в том, чтобы предоставить обучающимся возможность осваивать профессиональные программы высшего и среднего профессионального образования непосредственно по месту пребывания.

Как отмечает Киреев Б.Н. «основой процесса дистанционного обучения является самостоятельная работа в соответствующем месте, темпе и времени. В то же время, в зависимости от модели обучения (существуют разные варианты), обучающиеся имеют возможность общаться с педагогом и друг с другом. Это можно сделать с помощью компьютерных средств (электронная почта, видеоконференции, телефон) [8].

Чтобы осуществить обучение в таком формате необходимо обладать навыками использования инструментов информационных технологий и дополнительной технической поддержкой на рабочем месте. Конечно, рабочие места студентов также должны иметь надлежащую материальную и техническую поддержку. Как и в традиционном образовательном процессе, педагог является основным звеном в обеспечении эффективности учебного процесса.

В условиях дистанционного обучения основной задачей педагога является управление самостоятельной работой обучающихся, которая включает в себя следующее: мотивационное обучение; постановка целей; передача знаний и опыта; организация деятельности; организация обучения студентов; контроль процесса обучения.

Андреев А.В. отмечает, что «для дистанционного обучения могут быть рекомендованы методы презентации, иллюстрации, онлайн-учебные материалы, мультимедийные версии компьютерных учебных систем, аудио- и видео материалы и т.д.» [2]. Поэтому «Закон Российской Федерации об образовании» (№273-ФЗ от 29 декабря 2012 г.) ввёл в образовательную практику категории «электронное обучение» и «технологии дистанционного обучения».

В соответствии с положениями статьи 16 №273-ФЗ под электронным обучением понимается организация образовательной деятельности, включенная в базу данных, которая используется для реализации информации образовательного плана и обеспечения ее обработки информационными технологиями, техническими средствами и информационно-телекоммуникационными сетями. Предоставление технологии дистанционного образования является образовательной технологией, которая в основном использует информационные и телекоммуникационные сети для достижения удаленного взаимодействия между студентами и преподавателями [5].

Информационно-образовательная среда системы дистанционного обучения представляет собой совокупность организованных методов передачи данных, информационные ресурсы, протоколы взаимодействия, аппаратно-программное обеспечение, а также организация и методы, ориентированные на использование технологий дистанционного обучения для удовлетворения потребностей пользователей в информационных услугах и образовательных ресурсах. Информационно-образовательная среда включает образовательные порталы, системы дистанционного обучения, электронные библиотечные системы и электронные образовательные ресурсы [6].

Образовательный портал представляет собой единую "унифицированную" точку доступа к образовательным ресурсам, предназначенную для накопления, систематизации, хранения и использования электронных ресурсов, а также обеспечения качественной поддержки в области информации, преподавания и методологии в образовательном процессе [1].

Электронные учебно-методические ресурсы – это учебно-методические материалы на электронных носителях (и их онлайн-версия), которые содержат набор базовых знаний, необходимых для изучения предмета (модуля). Ресурсы электронного образования включают:

- учебные модули;
- виртуальная лаборатория;
- курсы компьютерной подготовки;
- электронный испытательный комплекс;
- энциклопедии и глоссарии [6].

Действующий Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года определяет, что результатом обучения являются сформированные способности обучающихся.

Вышесказанное в полной мере применимо к подготовке специалистов и включено в систему дополнительного профессионального обучения и повышения квалификации. Сегодня система дополнительного профессионального образования и профессиональной подготовки является одной из важнейших форм удовлетворения индивидуальных потребностей значительной части практикующих специалистов. Современная система образования и общество вступило в новую стадию развития – информационную. Возможности информационно-коммуникационных технологий и их внедрение в образовательный процесс, развитие Интернета и предоставление новых онлайн-сервисов способствуют постоянному повышению информационной грамотности педагога.

Современная система образования нуждается в специалистах с новым мышлением, которые отвечают требованиям постиндустриального общества, расширяют информационное пространство на глобальном уровне и могут продолжать профессиональный рост и профессиональную мобильность в условиях развития наукоемких технологий.

Современная коммуникационная среда в постлевузовском образовании – это поле взаимодействия и диалога между субъектами образования и источниками информации. Информационная деятельность, организованная в этой среде, включает интерпретацию, систематизацию, критическую оценку и анализ полученной информации с точки зрения решаемых задач обучения, использование полученной информации при планировании и осуществлении учебной деятельности, а также построение и представление информации в различных формах и средствах массовой информации.

Необходимо отметить, что в рамках модернизации российской системы образования большое значение приобретает развитие административного образования, которое позволяет быстро реагировать на изменения во внешней среде и решать проблемы посредством личностного развития, принимая во внимание потребности обучающихся и работодателей, которые формируют рынок труда. Компьютеризация современного общества, развитие информационно-коммуникационных технологий, изменения в системе образования – все это вызвало необходимость использования дистанционных образовательных технологий в дополнительном профессиональном образовании.

Мы согласны с мнением Солдаткина А.Л. о том, что развитие дистанционного обучения (в том числе системы дополнительного профессионального образования) связано с разрешением некоторых социально-экономических проблем в обществе:

- повышение уровня образования населения;
- расширение возможностей для получения высшего образования;
- организация повышения квалификации специалистов в различных областях [1].

В то же время дистанционное обучение считается одной из предпосылок инновационного развития высшего образования в России (это напрямую связано с повышением качества образовательного процесса и сохранением личностного потенциала вуза) [2].

Как отмечают исследователи (Андреев А.В., Андреева С.В., Доценко, И.Б.) важность и роль дополнительного профессионального образования в России обусловлены необходимостью обеспечить значительную часть трудоспособного

населения возможностью обучаться удалённо путём системы открытого и дистанционного обучения, основанной на телекоммуникациях и интернет-технологиях [1].

Использование технологий дистанционного обучения делает систему организации, поддержки и контроля образовательного процесса более эффективной. Это также согласуется с основными принципами современного образования, провозглашенными Международной комиссией Организации Объединенных Наций по образованию, науке и культуре (ЮНЕСКО): «Образование для всех» и «Обучение на протяжении всей жизни». Технология дистанционного обучения органично интегрирована в систему непрерывного образования, что соответствует принципам гуманизма.

Дополнительное профессиональное образование в современных условиях должно основываться не только на учебной деятельности, форме и технологии организации образовательного процесса, но и на содержании дополнительных образовательных программ. Важным и перспективным направлением развития системы дополнительного профессионального образования и повышения квалификации является широкое внедрение методов дистанционного обучения, основанных на современных образовательных, информационных и телекоммуникационных технологиях.

Троян Г.М. [12] выделил следующие виды технологий дистанционного обучения:

1. Технология кейса. Благодаря этой технологии используются следующие виды учебно-методического материала: печатные материалы (учебно-методический комплекс, учебники, бумажные руководства); мультимедийные аудио- и видеоматериалы (учебные и видеокассеты); материалы CD-ROM (видеоконференции, учебные комплексы, развивающие игры). В процессе обучения студенты используют традиционные почтовые, телефонные и телекоммуникационные технологии для доставки и взаимодействия с материалом.

2. Технология интерактивного видео-обучения, которая использует глобальные и локальные сети и позволяет студентам взаимодействовать с педагогом в режиме реального времени. Интерактивное видео-обучение максимально близко к традиционной классике.

Применение (использование) этих технологий образовательными организациями зависит от условий, доступных для каждой организации в каждом конкретном случае, а именно:

- нормативная база для образовательных организаций (местные правила, управляющие процедурами и особенностями реализации образовательных программ с использованием технологий электронного и дистанционного обучения);

- материально-технические основы (электронные информационные ресурсы, электронные образовательные ресурсы, набор информации, телекоммуникационные технологии, соответствующие технические средства и обеспечение того, чтобы обучающиеся разрабатывали комплексные образовательные планы, независимо от того, где они находятся);

- потенциальный уровень персонала организации (предоставление надлежащей базовой и/или дополнительной профессиональной подготовки административному и преподавательскому составу; предоставление методической поддержки преподавательскому составу с использованием технологий электронного и дистанционного обучения) [9].

Каждая модель использования технологий дистанционного обучения для дополнительного профессионального образования должна включать следующее:

- гибкое сочетание независимой студенческой деятельности и различных источников информации;

- быстрое и систематическое взаимодействие с преподавателями курса;

- сотрудничество с участниками этого курса для проведения групповой работы по категориям обучения;

- совместный телекоммуникационный проект;

- контроль учебной деятельности обучающихся и представление результатов промежуточного и выпускного обучения [10, 11].

Методические принципы организации образовательного процесса и разработки профессиональных курсов, основанных на технологии дистанционного обучения, заключаются в следующем:

1) принцип интерактивности (посредством использования специализированной информации и образовательной среды - форумов, интернет-конференций, электронной почты и т.д. для постоянного контакта всех участников образовательного процесса);

2) принцип адаптивности (использование учебного материала нового поколения, содержащего цифровые образовательные ресурсы в определенных условиях образовательного процесса, что позволяет объединить использование технологий дистанционного обучения и инструментов электронного обучения для различных методов обучения курсов – интерактивных тестов, симуляторов, семинаров удаленного доступа и т.д.);

3) принцип гибкости (позволяет участникам образовательного процесса работать в удобное для них время);

4) принцип модульности (позволяет участникам образовательного процесса реализовать единый курс с использованием одного компонента онлайн-обучения или курса, который им нужен);

5) принципы эффективности и объективности в оценке успеваемости обучающихся [12].

Основными критериями выбора метода электронного обучения являются:

- функциональность;

- надежность;

- эргономичный интерфейс (прост в использовании);

- поддержка пользователей.

Исследования по использованию технологии дистанционного образования в непрерывном образовании и повышении квалификации показывают, что ее внедрение в образовательный процесс требует полного изменения условий и содержания обучения, что позволяет рассматривать технологию дистанционного образования как наиболее важную в организациях непрерывного образования.

В настоящее время при внедрении технологии дистанционного обучения обычно используются два технических решения: система дистанционного обучения, удаленный семинар-вебинар.

Система дистанционного обучения (LMS) (в английском объяснении LM) и Система управления учебным контентом (LCMS) представляют собой набор программного обеспечения, используемого для планирования, предоставления, управления учебным контентом и взаимодействия между преподавателями [3, 6]. В настоящее время самой популярной в мире и России является система Moodle.

«Moodle» – это система дистанционного обучения, которая включает в себя методы разработки курсов дистанционного обучения. Аббревиатура Moodle состоит из первой буквы названия: «Модульная объектно-ориентированная динамическая среда обучения» [2].

«Онлайн-семинар (веб-конференция, вебинар) – это разновидность онлайн-конференций, которые организуют онлайн-встречи или презентации в режиме реального времени через Интернет. Во время веб-конференции связь между участниками осуществляется через приложение для загрузки, установленное на компьютере каждого участника, или через веб-приложение» [9].

Еще одним техническим решением, позволяющим расширить возможности технологии телетренинга, является веб-сервис Google. «В дополнение к обычному поиску Google предоставляет ряд сервисов и инструментов для удовлетворения различных потребностей. Большинство из них представляют собой веб-приложения, и для их работы пользователям требуется только браузер и подключение к Интернету. Это позволяет использовать данные в любой точке земли и не может быть связано с одним компьютером... Преимущество сервисов и инструментов Google заключается в централизованном хранении данных и хорошо продуманном пользовательском интерфейсе» [1].

Возможности, предоставляемые технологией телетренинга, позволяют наилучшим образом использовать документы Google и веб-сайты Google. «Google Docs – это бесплатный онлайн-офис, который включает в себя услуги обработки текстов, форм и презентаций, а также онлайн-сервисы облачного хранилища с возможностью обмена файлами» [7].

Сайты Google «позволяет использовать технологию Wiki, чтобы сделать информацию доступной для людей, которым необходимо быстро ее отправить. Пользователи веб-сайта могут совместно добавлять информацию из других приложений Google, таких как Google Documents, Google Calendar, YouTube, Picasa и других источников» [12].

В системе непрерывного образования наилучшим техническим решением для использования технологии дистанционного обучения является совместное проведение вебинаров, курсов на основе SDO и вебинаров на основе сервисов Google.

На вебинаре участники узнают структуру курса, на что им следует обращать внимание при использовании материалов курса, каковы наиболее проблемные моменты в курсе, каковы цели обучения и каковы ожидаемые результаты. После вебинара участникам образовательного процесса будет легче самостоятельно использовать материалы курса, разработанные SDO.

Сервисы Google предоставляют дополнительные возможности для общения и совместной работы в Интернете. Они позволяют слушателям совместно работать с онлайн-документами (текст, таблицы, презентации, рисунки). Веб-сайт Google также предоставляет практические возможности для создания полного электронного портфолио, в котором вся работа, выполняемая в процессе обучения, систематизирована и структурирована.

На курсах, основанных на технологиях дистанционного обучения, тематическая работа может быть оптимально организована. Система дистанционного обучения Moodle позволяет создавать кейсы для систем непрерывного образования. Следовательно, технология дистанционного обучения играет важную роль в обучении студентов системе непрерывного образования.

Выводы. Использование технологий электронного обучения и дистанционного обучения в системе дополнительного профессионального образования и повышения квалификации позволяет удовлетворить потребности обучающихся и организовать доступное и качественное профессиональное развитие или переподготовку.

Литература:

1. Андреев, А.А. Введение в Интернет-образование: Учеб. пособие / А.А. Андреев. – М.: Логос, 2003. – 73 с.
2. Андреев А.В., Практика электронного обучения с использованием Moodle. / А.В. Андреев, С.В. Андреева, И.Б. Доценко. – Таганрог: Изд-во ТТИ ЮФУ, 2008. – 146 с.
3. Анисимов, А.М. Работа в системе дистанционного обучения Moodle: учеб. пособие / А.М. Анисимов. – Харьков, 2008. – 275 с.
4. Вешнева, И.В., Трансформация образования: тенденции, перспективы / И.В. Вешнева, Р.А. Сингатулин // Высшее образование в России. – 2016. – № 2. – С. 142-147.
5. Галяев, В.С. О классификации моделей дистанционного обучения / В.С. Галяев, З.А. Гасанова // Высшее образование в России. – 2018. – № 4. – С. 103-108.
6. Городецкая, Н.И. Тьюторское сопровождение дистанционного повышения квалификации педагогов в системе постдипломного образования: дис. канд. пед. наук: Н. Новгород, 2020. – 237 с.
7. Дистанционные образовательные технологии: проектирование и реализация учебных курсов: учеб. пособие / под общ. ред. М.Б. Лебедевой. – СПб: БХВ-Петербург, 2020. – 330 с.
8. Киреев Б.Н. E-LearninG при подготовке педагогических кадров / Б.Н. Киреева // Высшее образование в России. – 2016. – № 2. – С. 148-154.
9. Сидорова, Е.В. Используем сервисы Google. Электронный кабинет преподавателя / Е.В. Сидорова. – СПб: БХВ-Петербург, 2020. – 282 с.
10. Стрекалова Н.Б. Учебный процесс в открытых информационно-образовательных средах / Н.Б. Стрекалова // Высшее образование в России. – 2014. – № 1. – С. 93-97.
11. Третьяков, В.С., Ларионова В.А. Открытое образование как стратегическое направление развития университета / В.С. Третьяков, В.А. Ларионова В.А. // Университетское управление: практика и анализ. – 2016. – № 2 (102). – С. 51-60.
12. Троян, Г.М. Организация обучения на курсах повышения квалификации педагогических кадров с использованием дистанционных технологий // Дистанционные образовательные технологии. Проблемы, опыт, перспективы развития: сб. ст. / под ред. Ф.Ф. Харисова. – М.: ФИРО, 2018.

Педагогика

УДК 373.31

кандидат педагогических наук, доцент Габеркорн Ирина Ивановна

Евпаторийский институт социальных наук (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Евпатория)

СОЗДАНИЕ СИТУАЦИИ УСПЕХА В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Статья посвящена проблеме создания ситуации успеха в учебной деятельности детей младшего школьного возраста. Охарактеризованы правила, необходимые для реализации технологии создания ситуации успеха на учебных занятиях. Раскрыты технологические операции создания эмоционального успеха. Представлены методы и приемы создания ситуации успеха. Показана роль личности педагога в процессе создания радости и удовлетворения от учебной деятельности у младших школьников.

Ключевые слова: ситуация успеха, чувство успеха, познавательная деятельность, технологические операции, методы и приемы, младшие школьники.

Annotation. The article is devoted to the problem of creating a situation of success in primary school age in the learning process. The rules necessary for the implementation of the technology of creating a situation of success in the classroom are characterized.

The technological operations of creating emotional success are revealed. The methods and techniques of creating a success situation are presented. The role of the teacher's personality in the process of creating joy and satisfaction in younger schoolchildren from educational activities is shown.

Key words: situations of success, a sense of success, cognitive activity, technological operations, methods and techniques, junior schoolchildren.

Введение. Все исторически сложившиеся педагогические системы своей стратегической целью считали успех школьника. И в настоящее время педагогика успеха находится на высоком уровне востребованности. На нее, с одной стороны, работает обновленное содержание, инновационные технологии и новые организационные формы образования. С другой – социальный спрос на педагогику успеха претерпел кардинальную трансформацию через утверждение в обществе рыночных отношений, в основе которых лежит конкуренция их субъектов. В этой связи качество образования отождествляется с конкурентоспособностью человека. При этом предполагается, что такой человек будет высококвалифицированным специалистом, компетентным как в своем деле, так и в тех социальных отношениях, в которых будет разворачиваться и протекать его деятельность.

Процесс создания ситуации успеха – важнейшая не только педагогическая, но и социальная проблема. И ее важно решать, начиная со ступени начального школьного образования. Начальная школа должна обеспечить младшему школьнику не только возможность качественного обучения, развития и воспитания, но и возможность самореализации личности.

Проблема создания ситуации успеха, как считает Ю.В. Андреева, «гораздо шире, она не сводится лишь к учебной компетенции и достижениям, в ней учитывается и обеспечивается очевидная возможность самореализации личности. Ситуация успеха обеспечивает позитивную мотивацию учения, активизирует движущие силы развития и реализации потенциальных возможностей учащихся» [1, С. 125]. Именно от этого в дальнейшем будут зависеть успехи будущего поколения не только в школьные годы, но и их возможности реализовать свой внутренний потенциал в будущем.

Психологический подход к понятию «успех» отражен в исследованиях О.Н. Арестовой, А.С. Белкина, О.В. Гладилиной, А.В. Глухаревой и др.

Проблему создания ситуации успеха в образовательном процессе обосновали Ш.А. Амонашвили, Г.К. Селевко, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский, Г.И. Щукина и др.

Цель статьи: раскрыть особенности создания ситуации успеха в учебной деятельности детей младшего школьного возраста.

Изложение основного материала статьи. Современный учитель начальной школы, в первую очередь, направляет свою деятельность на создание комфортных условий для обучения учащихся и осуществления своей профессиональной деятельности, в том числе и создание у младших школьников чувства успешности в учебной деятельности.

С.Н. Сухова определяет успех как «когнитивно-аффективное, оценочно-самооценочное, нервно-психическое состояние радости, удовлетворения от реализации своих возможностей, способностей, от достижения цели, от выполнения деятельности на высоком уровне качества, от принятия и признания проявлений личности школьника значимым для него социальным окружением» [7, С. 9].

По мнению А.С. Белкина, «успех – это переживание состояния радости, удовлетворение от того, что результат, к которому стремилась личность в своей деятельности, либо совпал с ее ожиданиями, надеждами, либо превзошел их» [2, С. 28]. Ученый утверждает, что «ситуация – это сочетание условий, которые обеспечивают успех, а сам успех – результат подобной ситуации». Ситуацию успеха А.С. Белкин определяет как «целенаправленное, организованное сочетание условий, при которых создается возможность достичь значительных результатов в деятельности как отдельно взятой личности, так и коллектива в целом» [2, С. 30].

Как считает Ю.В. Андреева, «ситуация успеха – это целенаправленно создаваемая учителем ситуация, в которой ученик достигает запланированный учебный результат, оценивает его как успешный и переживает его как лично и социально значимое достижение» [1].

М.А. Сковрцова утверждает, что «ситуация успеха – это целенаправленное, организованное сочетание обстоятельств и действий субъектов образовательного процесса по достижению в решении учебных и профессиональных задач значительных результатов как отдельной личности, так и коллектива» [6, С. 9].

И.Д. Бех подчеркивает, что чувство успеха, как и все остальные чувства, не возникает внезапно, а проходит длительный путь формирования. Это не значит, что оно начинается, так сказать, с нуля. Как и другие психологические образования, чувство успеха надстроено на биологической основе. Дело в том, что ребенок в каждой конкретной ситуации стремится к переживанию успеха, которое невозможно без конкретного достижения, вытекающего как раз из этой единичной ситуации. Оно, учитывая возраст ребенка, чаще всего бывает материальным (преодолевая преграду, достал игрушку, забрался на верхушку лестницы, сконструировал из кубиков паровоз и т.п.).

Но это лишь единичные эмоциональные переживания, которые являются частью достижений в определенных действиях или делах. Чтобы сформировалось же чувство успеха, эти переживания должны быть обобщены, что требует многочисленных и длительных повторений, как ситуаций достижений, так и соответствующих эмоциональных реакций. Если по каким-то причинам процесса обобщения не происходит, то приходится констатировать, что ребенок эмоционально переживает конкретный успех от того или иного достижения.

В контексте влияния чувства успеха на личностное развитие человека рассмотрим его спонтанный ход, особенности которого подхватывает педагогическая наука с целью организации соответствующей работы. Истоки чувства успеха следует связывать с возрастным периодом, когда деятельность ребенка не является осознанной, а цель существует в довольно нечеткой форме. Предметные действия ребенка еще не упорядочены, не связаны в единое целое одним стремлением, индивидуальны по исполнению. При таких условиях у ребенка невольно возникает желание завершить действие. Как раз стремление к завершению содержит в себе энергетический импульс практической реализации цели действия и соответствующего переживания успеха. Впоследствии с развитием сознания и индивидуального опыта ребенок овладевает своими предметными действиями и заранее формулирует цель, планирует способы действия, совершенствует их, учитывая условия ее осуществления и т.п. на данном этапе остается индивидуальная форма выполнения действия, достижения цели, переживания успеха.

Сознательная жизнедеятельность человека – это бесконечная цепь целей, которые она ставит перед собой. Последние как психологические образования отражают будущие результаты действий или деятельности субъекта. Результаты, несмотря на то, материальные они или идеальные, всегда нуждаются в определенных физических и психических усилиях, поскольку на пути их достижения непременно возникают различные препятствия, которые следует преодолевать. Если они успешно преодолеваются, то и практически реализуется цель, получается результат того или иного действия.

В таком смысле можно констатировать, что чувство успеха или неудачи находится в зависимости от величины достижения субъекта; а это уже явление эмоционального переживания, связанного с результатом его деятельности. Если поставленная цель реализуется, то есть ожидаемое достижение осуществляется, у субъекта возникает чувство успеха, если же оно отсутствует или же не соответствует предполагаемой цели, тогда переживается чувство неудачи.

Для определения результативности деятельности субъекта в основном используются термины неудача (как факт отсутствия ожидаемого результата) и успех (как факт его наличия). Исходя из специфики нашей проблемы, этим терминам мы предоставляем субъективного (психологического) звучания, то есть с ними связан лишь эмоциональная реакция субъекта на величину достижения (результативности). Чувство успеха, которое эмоционально фиксирует достижения субъекта в деятельности, реально осуществляется в форме положительного переживания удовольствия или радости, а чувство неудачи – в форме негативного переживания, разочарования, недовольства или страдания. Поэтому мотивация на достижение напрямую зависит от чувства успеха субъекта.

Ребенок ощущает чувство достижения успеха тогда, когда эмоционально положительно осознает результат своей деятельности, когда у него пробуждается чувство собственного достоинства. В этом случае раскрываются внутренние силы ребенка, появляется внутренняя мотивация обучения. Поэтому главная задача начальной школы раскрыть этот внутренний потенциал ребенка, рождающий чувство успеха в обучении.

В воспитании чувства успеха важно придерживаться двух условий. Во-первых, само чувство успеха следует дифференцировать. Ведь не во всех сферах деятельности субъект достигает определенных высот. Так, часто у школьника могут быть высокие достижения в художественной или спортивной деятельности и невысокие в учебной. Соответственно он и переживает чувство успеха или неудачи. Это приводит к тому, что процессы самоактуализации и самоутверждения связаны с той деятельностью, в которой субъект имеет несомненные достижения. Учитывая это, И.Д. Бех выделяет следующие сферы, которые связывают с чувством успеха субъекта: социально-коммуникативную, познавательно-трудовую, художественно-эстетическую, морально-духовную, телесно-физическую. Та или иная сфера в психологической организации субъекта должна быть представлена адекватным развитием: социальным, познавательным и так далее.

Во-вторых, чувство успеха необходимо поднять на уровень личностной ценности. Чувство успеха должно стать ядром структурного компонента «Я-личность». В этом смысле правомерно говорить о социальной, интеллектуальной, моральной полноценности личности и т.п.

Одной из причин снижения успеваемости младших школьников, на наш взгляд, заключается в недостаточном внимании к созданию соответствующих условий успешности личности как субъекта педагогического процесса.

Одним из благоприятных условий является организация кооперативной деятельности. Ее внутренняя структура неотвратимо ставит субъект в ситуацию взаимодействия, без этого не будет достигнут единый результат. Кроме того, в кооперативной деятельности интенсивно проявляется групповое влияние на личность: здесь действуют механизмы эмоционального заряжения, идентификации, ответственности за группу и за себя. Особая воспитательная роль принадлежит социальному объединению: пониманию целей, мотивов, намерений, способностей, эмоций партнера по взаимодействию. Так, относительно группового чувства полезности утверждается, что поскольку человек становится полезным для других, то это порождает устойчивое чувство собственной ценности.

И. Н. Большакова считает, что «ребенок активен тогда, когда деятельность удовлетворяет его потребности в признании, тогда возникает чувство компетентности, сопровождающееся ощущением радости и удовлетворения от деятельности» [3].

Для закрепления чувства успеха важно эмоциональное подкрепление педагогом ценностного суждения младшего школьника: «Я доволен тобой, я рад за тебя!».

Направленная радость педагога заряжает ребенка. Такое средство увеличивает интенсивность эмоционального переживания чувства успеха, превращающегося в собственную ценность. Подчеркнем, что сила чувства имеет решающее значение, поскольку она является импульсом к действию. Слабое по силе чувство не побуждает субъекта к действию. Это особенно важно для чувства ценности, поскольку оно выступает доминирующим мотивом, реализующим отношение человека к окружающему миру, к обществу и самому себе.

М. А. Сковорова выделяет следующие «особенности создания ситуаций успеха ребенка в образовательной среде начальной школы: 1) интеграция ситуаций успеха ребенка в образовательную деятельность; 2) использование институциональных ресурсов образовательной организации, имеющих субъективную значимость для младшего школьника, для педагогического обеспечения создания ситуаций успеха ребенка в образовательной среде начальной школы; 3) синхронизация влияний субъектов образовательного процесса школы и семейного воспитания; 4) ориентация ребенка на оценку его деятельности учителем; 5) расширение области социальных контактов школьника» [6, С. 7].

И. Н. Большакова предлагает такие приемы создания «ситуации успеха»: 1) радость класса – положительная эмоциональная реакция одноклассников на успех члена коллектива способствует повышению у ребенка веры в себя; 2) линия горизонта – первые достижения ребенка подмечаются учителем, а затем предлагаются более сложные задания, как бы «отодвигая» линию горизонта; 3) авансирование – учитель индивидуально разбирает задание с учеником, а потом в классе дает аналогичное для самостоятельного выполнения, справившись с которым ребенок чувствует успех [3]. Применяя эти приемы, учитель формирует положительное отношение к учебной деятельности, повышает самооценку личности, что способствует результативности личностного роста.

О. В. Гладина применяет такие технологические операции создания ситуаций успеха: «снятие страха; авансирование успешного результата; скрытое инструктирование ребенка в способах и формах совершения деятельности; внесение мотива; персональная исключительность; мобилизация активности или педагогическое внушение; высокая оценка детали» [4, С. 3].

Положительную установку на уроке можно организовать несколькими предложениями, которые коснутся души каждого ребенка. Ситуацию успеха можно создать, если начать урок так: «Я сегодня волнуюсь, потому что мы отправляемся с вами в длинное путешествие, и нам предстоит сделать очень много за урок. Так, отправляемся в путь?».

Если учителю удалось активизировать эмоциональную сферу детей с первых минут урока, то в таком случае у них пробуждается желание упорно и плодотворно работать. Урок становится личностно значимым для каждого, что, в свою очередь, позволяет учителю более эффективно создать ситуацию успеха. Можно вместе с учениками отправиться в плавание на большой яхте, на парусах которой – план урока. Для того, чтобы плавание было успешным, дать задание «поднять» паруса и поставить их в правильном направлении. На «чистых» парусах предложить ученикам дописать свои варианты плана.

В то же время, на этапе ознакомления учащихся с новым материалом, необходимо создать такие условия взаимодействия, которые бы психологически мотивировали у учащихся потребность сделать «открытие нового знания» (при этом высказываться искренне и непосредственно). С этой целью можно использовать такие приемы:

- 1) удивление – подача учебного материала осуществляется в такой форме, что даже обыденное становится необычным;
- 2) фантастический вопрос – смоделировать фантастическую ситуацию;
- 3) ошибка в объяснении – при объяснении нового материала, умышленно допустить ошибки. Учащиеся должны найти

эти ошибки учителя во время выполнения задания.

В психологически комфортном педагогическом процессе возникают положительные эмоции у всех его участников. Состояние комфорта порождает положительные мотивы к продолжению трудностей, ведет к индивидуальному личностному росту каждого ученика.

Н.А. Ефремова считает, что создание ситуации успеха зависит от обеспечения таких комфортных условий для обучения каждого: пространственная организация учебной деятельности (учет особенностей работы леворуких детей); применение цветовой гаммы (использование силуэтных рисунков, их зеленой и желтой окраски для лучшего восприятия и запоминания); учет стремлений к самоопределению, самораскрытию каждого ученика [5].

Для создания ситуации успеха важно осуществлять личностно-ориентированный подход в обучении, а для этого с учетом особенностей личности младшего школьника подбирать формы, методы и приемы, приводящие к успеху ребенка.

Исходя из вышесказанного, можем выделить такие направления деятельности учителя начальных классов по организации ситуации успеха: 1) создание благоприятного психологического климата в учебной деятельности; 2) активизация у младших школьников мотивационной направленности на успех; 3) развитие умений планировать и организовывать свою учебную деятельность, навыков преодоления учебных трудностей; 4) побуждение к эмоциональному реагированию на результаты, приводящие к успеху; 5) предоставление возможности выбора учебных заданий и достижения успеха собственными усилиями; 6) организация межличностного взаимодействия учащихся в ходе группового сотрудничества; 7) развитие навыков адекватной самооценки своих учебных достижений.

Такая организация учебной деятельности не только обеспечит основу системы личностного роста, но и станет фундаментом для дальнейшего обучения, развития и самовыражения, в значительной мере обусловит успех в будущем.

Выводы. Таким образом, чувство успеха, которое эмоционально фиксирует достижения субъекта в деятельности, реально осуществляется в форме положительного переживания удовольствия или радости, а чувство неудачи – в форме негативного переживания, разочарования, недовольства или страдания. Поэтому можно говорить о прямой зависимости между чувством успеха субъекта и его мотивацией на достижение. Дать детям почувствовать радость труда, счастье успеха в учебной деятельности – важная задача начальной школы, ибо успех в учении – источник внутреннего саморазвития ребенка, его успешности в будущем.

Литература:

1. Андреева, Ю.В. Оптимистически ориентированная стратегия создания ситуации успеха в учебной деятельности подростков / Ю.В. Андреева // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 3. – С. 124-128.
2. Белкин, А.С. Ситуация успеха. Как ее создать? / А.С. Белкин. – Москва: Просвещение, 1991. – 169 с.
3. Большакова, И.Н. Сделать труд школьника источником умственного удовлетворения и духовной радости / И.Н. Большакова // Начальная школа. – № 12. – 2014. – С. 12-14.
4. Гладина, О.В. Создание ситуации успеха в учебной деятельности младших школьников / О.В. Гладина // Открытый урок. 1 сентября: [сайт], 2018. – URL: <https://открытыйурок.рф/статьи/518855/> (дата обращения: 20.02.2022).
5. Ефремова, Н. Создание благоприятно-стимулирующих условий для развития личности младшего школьника / Н. Ефремова // Начальная школа. – 2016. – № 10. – С. 13-15.
6. Скворцова, М.А. Педагогическое обеспечение создания ситуаций успеха ребенка в образовательной среде начальной школы: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Скворцова Марина Алексеевна. – Кострома, 2016. – 18 с.
7. Сухова, С.Н. Создание ситуаций успеха как средство социальной адаптации младших школьников: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Сухова Светлана Николаевна. – Кострома, 2007. – 20 с.
8. Шукина, Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательного интереса учащихся / Г.И. Шукина. – Москва: Просвещение, 2005. – 356 с.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Гиннэ Светлана Викторовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнёва» (г. Красноярск)

СУБЪЕКТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА БУДУЩЕГО БАКАЛАВРА В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Аннотация. Работа посвящена выявлению возрастных особенностей и субъективных свойств личности будущего бакалавра в статусе обучающегося технического вуза как субъекта формирования профессиональных компетенций в ходе его личностно-профессионального становления и развития. Выделены основные компоненты личностно-профессионального становления и развития будущего бакалавра в рамках образовательного процесса технического вуза: 1) овладение элементами профессионального взаимодействия, мышления, общения и деятельности; 2) приобщение к профессиональным ценностям и развитие специальных способностей; 3) активное выработка индивидуального стиля деятельности; 4) открытие своего «Я» и преодоление кризиса идентичности; 5) становление самосознания и устойчивого образа своей личности. Определены возрастные особенности будущего бакалавра как субъекта формирования профессиональных компетенций: 1) профессиональная устремленность в будущее и невключенность в настоящее; 2) самоопределение, проявляющееся в реализации своих планов, утверждении своего образа жизни и осваивании определенной профессии; 3) активное вовлечение во взрослую жизнь. Рассмотрены субъективные свойства личности будущего бакалавра как субъекта формирования профессиональных компетенций: 1) наличие активного, деятельностного начала, при воплощении которого в жизнь осуществляются реальные отношения с действительностью; 2) регулирование своей активности с учетом складывающихся обстоятельств; 3) выявление собственных возможностей и осмысление происходящего; 4) принятие решений посредством соотнесения целей и задач; 5) согласование своих действий с действиями других субъектов.

Ключевые слова: формирование, профессиональные компетенции, будущий бакалавр, субъект, личность, личностно-профессиональное становление и развитие.

Annotation. The article is devoted to the identification of the age features and subjective properties of the personality of a future bachelor in the status of a student of a technical university as a subject of the formation of professional competencies in the course of his personally-professional formation and development. The main components of the personally-professional formation and development of a future bachelor within the educational process of a technical university are highlighted: 1) mastering the elements of professional interaction, thinking, communication and activity; 2) familiarization with professional values and the development of special abilities; 3) active making of an individual style of activity; 4) discovery of own "I'm" and overcoming the identity crisis;

5) formation of self-awareness and a sustainable image of own personality. The age features of a future bachelor as a subject of the formation of professional competencies are determined: 1) professional aspiration to a future and non-involvement in the present; 2) self-determination, manifested in the implementation of one's plans, the assertion of one's lifestyle and mastering a certain profession; 3) active involvement in adult life. The subjective properties of the personality of a future bachelor as a subject of the formation of professional competencies are considered: 1) the presence of an active, activity-based beginning, during the implementation of which real relations with reality are carried out; 2) regulation of one's activity taking into account the prevailing circumstances; 3) identification of one's own capabilities and understanding of what is happening; 4) decision making by correlating goals and objectives; 5) coordination of one's actions with the actions of other subjects.

Key words: formation, professional competencies, future bachelor, subject, personality, personally-professional formation and development.

Введение. В настоящее время одной из основных задач, стоящих перед современной высшей школой, является создание гибких и адаптивных образовательных систем, которые обеспечивают высокий уровень профессиональной подготовки будущего бакалавра в техническом вузе. Обозначенная задача, с точки зрения экспертов, обусловлена следующими факторами: 1) неопределённостью в потребительском прогнозе, в первую очередь, на научных и технических специалистов вследствие постоянного роста наукоёмких технологий; 2) противоречием между требованиями общества и такими потенциальными возможностями будущего бакалавра технического профиля подготовки, как способность самостоятельно добывать нужную информацию, умения определять проблемы и пути их разрешения, навыки критически осмысливать полученные знания и активно их использовать при выполнении новых заданий [1-3]. Справиться с поставленной задачей, по нашему мнению, невозможно без всеобъемлющего изучения возрастных особенностей и субъективных свойств личности будущего бакалавра в статусе обучающегося технического вуза как субъекта формирования профессиональных компетенций в ходе его личностно-профессионального становления и развития в качестве конкурентоспособного и мобильного специалиста, выполняющего свои трудовые обязанности на высоком квалификационном уровне [4, 5].

Изложение основного материала статьи. Приступая к определению возрастных особенностей будущего бакалавра в статусе обучающегося технического вуза как субъекта формирования профессиональных компетенций в ходе его личностно-профессионального становления и развития, считаем необходимым заметить, что придерживаемся научных теорий, согласно которым возрастные особенности будущего бакалавра определяют качественно-количественные изменения во всех сферах его личности: потребностно-мотивационной, эмоционально-ценностной, когнитивно-познавательной и деятельностной.

Опираясь на работы современных исследователей, выделили пять основных компонентов личностно-профессионального становления и развития будущего бакалавра в рамках образовательного процесса технического вуза: 1) овладение элементами профессионального взаимодействия, мышления, общения и деятельности; 2) приобщение к профессиональным ценностям и развитие специальных способностей; 3) активное выработка индивидуального стиля деятельности; 4) открытие своего «Я» (оформление личности и мировоззрения) и преодоление кризиса идентичности; 5) становление самосознания и устойчивого образа своей личности. Обобщая вышесказанное можно утверждать, что при обучении в техническом вузе будущий бакалавр: 1) осваивает новые виды деятельности; 2) производит творческий поиск способов и средств «перевода» личных обновленных возможностей как в профессиональную, так и жизненную реальность; 3) осуществляет творческое проявление себя и самореализацию в текущей учебно-профессиональной деятельности в процессе формирования системы личных ценностей.

В нашем исследовании разделяются убеждения тех авторов, которые полагают, что данный этап жизнедеятельности будущего бакалавра характеризуется: во-первых, наличием своих особых потребностей, сензитивностью, качественными преобразованиями личности, особенностями организации психической жизни; во-вторых, становлением самосознания и устойчивого образа «Я», которое проявляется в готовности к активному творению культуры своего «Я» (самопознанию, саморегуляции, самореализации, саморефлексии и т.п.) [6-12]. Принимая во внимание озвученные идеи, к возрастным особенностям будущего бакалавра как субъекта формирования профессиональных компетенций относим следующие «само»проявления его личности: профессиональное самоопределение, становление самосознания, выработка собственного мировоззрения, самообоснование целостности «Я», а также стремление к самопознанию, самореализации, самобытности, самостоятельности, саморегуляции, саморефлексии и самоуважению. Перечисленные «само»проявления личности будущего бакалавра как субъекта формирования профессиональных компетенций, на наш взгляд, выражаются в четырёх первостепенных аспектах: 1) в старании к самопониманию, инициативности и социальной открытости; 2) в уточнении самоотношений и взаимоотношений с другими людьми; 3) в формировании своих убеждений и в установлении образа жизни; 4) в предпочтении профессиональных ценностей, во внимании к профессиональным задачам и проблемам, а также в деятельном воплощении профессиональных и жизненных планов.

Анализ научно-методической литературы, а также рефлексия собственного педагогического опыта показывают, что личностно-профессиональное становление и развитие будущего бакалавра в рамках образовательного процесса технического вуза сопровождается переосмыслением имеющихся и (или) возникновением новых взглядов, устремлений и мотиваций на фоне интенсивного формирования его профессиональных компетенций вследствие развития таких проявлений индивидуальности личности будущего бакалавра, как инициативность, активность, самостоятельность, целеустремленность, дисциплинированность, самоконтроль, организованность, пунктуальность, критичность, заинтересованность в результате и ряда других. При этом будущий бакалавр может применять свои профессиональные компетенции в разнообразных типах и сферах учебно-профессиональной деятельности, что позволяет называть его субъектом собственной жизнедеятельности и характеризовать его как обладателя различных ценностей, личностных качеств, норм и умений. Таким образом, профессиональные компетенции будущего бакалавра, будучи не только позитивными новообразованиями личности, но и ценностями учебно-профессиональной деятельности, обеспечивают его личностно-профессиональное становление и развитие в образовательном процессе технического вуза.

Учитывая представленную информацию, можем обозначить следующие, ключевые на наш взгляд, возрастные особенности будущего бакалавра как субъекта формирования профессиональных компетенций в ходе его личностно-профессионального становления и развития в рамках образовательного процесса технического вуза: 1) профессиональная устремленность в будущее (включённость в будущее, в предмет фантазий, воображений и ожиданий) и невключённость в настоящее, что часто сопровождается эмоциональной неудовлетворенностью; 2) самоопределение, проявляющееся в реализации своих планов, утверждении своего образа жизни и осваивании определённой профессии; 3) активное вовлечение во взрослую жизнь (будущий бакалавр уже не только в своём сознании и представлении вводит себя во взрослую жизнь, он в ней уже реально участвует).

Переходя к идентификации субъективных свойств личности будущего бакалавра в статусе обучающегося технического

вуза как субъекта формирования профессиональных компетенций в ходе его личностно-профессионального становления и развития в соответствии с современными психолого-педагогическими интерпретациями понятия «субъект» [13-17] выделяем следующую совокупность специфических качеств личности будущего бакалавра: 1) наличие активного, деятельностного начала, при воплощении которого в жизнь осуществляются реальные отношения с действительностью; 2) регулирование своей активности с учётом складывающихся обстоятельств; 3) выявление собственных возможностей и осмысление происходящего; 4) принятие решений посредством соотнесения целей и задач; 5) согласование своих действий с действиями других субъектов. Рассматривая будущего бакалавра с опорой на постулаты деятельностного подхода, допустимо говорить, что будущий бакалавр как субъект формирования профессиональных компетенций представляет собой личность, которая образуется и развивается в разных видах и областях учебно-профессиональной деятельности, при этом субъектные качества будущего бакалавра обуславливаются консервацией деятельности, а личностные – её развитием, совершенствованием и творческим обогащением [5].

Исходя из выше изложенного, необходимо подчеркнуть, что как субъект формирования профессиональных компетенций, будущий бакалавр является: во-первых, личностью, выступающей «соучастником» образовательного процесса; во-вторых, человеком во всей полноте своих проявлений; и, в-третьих, субъектом своей собственной жизнедеятельности. Ориентируясь на концепцию В.Я. Ляудис [18] о формировании личности, следует добавить, что при усвоении профессиональных компетенций будущий бакалавр в образовательном процессе технического вуза реализуется как субъект познания и практики, мерой субъективности которого является созданный им предметный мир, задающий смысл и назначение его личностной жизни, формы и способы её проявления.

Выявленные возрастные особенности и субъективные свойства личности будущего бакалавра в контексте формирования его профессиональных компетенций в рамках образовательного процесса технического вуза указывают на то, что студенческий возраст представляет собой время энергичного личностно-профессионального становления и развития, которое отображается в «само»проявлениях будущего бакалавра. В целом можно сказать, что в ходе личностно-профессионального становления и развития при обучении в техническом вузе будущий бакалавр как субъект формирования профессиональных компетенций приобщается к профессиональным ценностям, овладевает элементами профессионального взаимодействия, мышления, общения и деятельности посредством осмысления своих потребностей, возможностей, самостоятельного выбора жизненно важных смыслов, среды жизнедеятельности, а также способов самоопределения и саморазвития. При этом, усвоение будущим бакалавром профессиональных компетенций на уровне «смыслового осознания» (термин И.А. Колесниковой [19]) предполагает соответствующее педагогическое обеспечение, включающее воспитание, обучение, становление, формирование и развитие необходимых позитивных новообразований личности будущего бакалавра.

Выводы. Представленная в настоящей работе субъектная характеристика будущего бакалавра в контексте формирования профессиональных компетенций при его обучении в техническом вузе позволяет сформулировать некоторые общие и частные выводы. Во-первых, время обучения будущего бакалавра в техническом вузе является периодом активного профессионального выбора, который выражается в следующих «само»проявлениях его личности: самопознании, самореализации, саморефлексии, саморегуляции и других. Во-вторых, возрастные особенности и субъективные свойства личности будущего бакалавра свидетельствуют о наличии у него ярко выраженной потребности в освоении профессиональных компетенций, являющейся неотъемлемым элементом его личностно-профессионального становления и развития в рамках образовательного процесса технического вуза. В-третьих, будущий бакалавр в статусе обучающегося технического вуза как субъект формирования профессиональных компетенций в ходе его личностно-профессионального становления и развития:

- готов к самоопределению и саморазвитию, а также способен проявлять самостоятельность, активность и инициативу, принимать и реализовывать решения, оценивать результаты своих поступков и поведения при выполнении учебно-профессиональной деятельности;

- является участником сложного личностно-ориентированного образовательного процесса в техническом вузе, в ходе реализации которого усвоение данных компетенций происходит при изучении учебных дисциплин посредством постижения будущим бакалавром ценностей и знаний, актуализированных с помощью соответствующего педагогического обеспечения.

Литература:

1. Развитие современного высшего образования в России и зарубежных странах: коллективная монография / Отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск: Зебра, 2020. – 455 с.
2. Профессиональная подготовка субъектов образовательного процесса в современном вузе: коллективная монография / Отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск: Зебра, 2020. – 294 с.
3. Высшее образование в России: история и современность: коллективная монография / Отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск: Зебра, 2017. – 453 с.
4. Гиннэ, С.В. О возрастных особенностях будущего бакалавра как субъекта формирования профессиональных компетенций / С.В. Гиннэ // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов. – 2021. – Вып. 70. – Ч. 4. – С. 103-105.
5. Гиннэ, С.В. Будущий бакалавр как субъект формирования профессиональных компетенций / С.В. Гиннэ // Бизнес. Образование. Право. – 2020. – № 3 (52). – С.438-444.
6. Абрамова, Г.С. Психология только для студентов: Учебное пособие для вузов и сузов / Г.С. Абрамова. – М.: Изд-во «Прометей», 2018. – 450 с.
7. Братченко, С.Л. Экзистенциальная психология глубинного общения: уроки Джеймса Бюджентала / С.Л. Братченко. – М.: Смысл, 2001. – 197 с.
8. Парыгин, Б.Д. Социальная психология / Б.Д. Парыгин. – СПб.: СПбГУП, 2003. – 630 с.
9. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие / Отв. ред. М.В. Буланова-Топоркова. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 544 с.
10. Профессионально-культурное становление студента в образовательном процессе / Отв. ред. В.В. Игнатова, О.А. Шушерина. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2005. – 267 с.
11. Рыбалко, Е.Ф. Возрастные периоды развития человека. Психология: Учебник / Е.Ф. Рыбалко, Л.А. Головей; под ред. А.А. Крылова. – М.: ПБОЮЛ Гриженко Е.М., 2000. – 584 с.
12. Фельдштейн, Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: избранные труды / Д.И. Фельдштейн. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2004. – 672 с.
13. Конопкин, О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека / О.А. Конопкин // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 5-12
14. Абульханова-Славская, К.А. Психология и сознание личности (проблемы методологии, теории и исследования

реальной личности): Избранные психологические труды / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1999. – 224 с.

15. Брушлинский, А.В. Проблемы психологии субъекта / А.В. Брушлинский. – М., 1994. – 328 с.

16. Петровский, А.В. Личность в психологии: парадигма субъектности. / А.В. Петровский. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 512 с.

17. Деркач, А.А. Акмеологические основы развития профессионала / А.А. Деркач. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. – 752 с.

18. Ляудис, В.Я. Продуктивная совместная деятельность учителя с учениками как метод формирования личности / В.Я. Ляудис // Активные методы обучения педагогическому общению и его оптимизации. – 1989. – № 3. – С. 64-73.

19. Колесникова, И.А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии. Курс лекций по философии педагогики / И.А. Колесникова. – СПб.: «ДЕТСТВО – ПРЕСС», 2001. – 288 с.

Педагогика

УДК 378.016

доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой методик начального, дошкольного и психолого-педагогического образования Глуzman Неля Анатольевна
Евпаторийский институт социальных наук (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Евпатория)

ТЮТОРСТВО КАК СОВРЕМЕННАЯ МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИИ

Аннотация. В статье рассмотрены особенности использования тьюторства в высшем образовании и выделены ведущие направления и векторы внедрения тьюторской модели в практику профессионально-педагогической подготовки будущих преподавателей/педагогов. Проанализирована сущностно-содержательная характеристика основных понятий тьюторства и определена совокупность методов, форм и технологий, обеспечивающих эффективную подготовку педагогов-тьюторов.

Ключевые слова: тьюторство, тьютор, тьюторант, тьюториал, тьюторская деятельность.

Annotation. The article discusses the features of the use of tutoring in higher education and highlights the leading directions and vectors of introducing the tutoring model into the practice of professional pedagogical training of future teachers / pedagogues. The essential content characteristics of the basic concepts of tutoring are analyzed and the complex of methods, forms and technologies that ensure effective training of tutors is determined.

Key words: tutorship, tutor, tutorant, tutorial, tutor activity.

Введение. Модернизация образовательной системы Российской Федерации на основах развития субъектности и актуализации творческого потенциала каждого участника учебно-воспитательного процесса обуславливает значительный интерес педагогов-практиков и теоретиков к тьюторству как новому феномену психолого-педагогической действительности. Стремительное развитие тьюторства за последние 20-30 лет вывело его на ведущие позиции среди наиболее быстро развивающихся и востребованных профессий, что является отображением современных тенденций увеличения трудового капитала за счет активизации человеческого потенциала. Полученные в инклюзивных и образовательных проектах результаты использования тьюторства являются просто впечатляющими, поскольку тьюторское сопровождение побуждает к безграничному проявлению человеческого потенциала и направлению его в конструктивное русло достижений образовательных целей.

В 2007 году «на XI тьюторской конференции в Томске была учреждена Межрегиональная тьюторская ассоциация» [2, С. 492], «которая объединила региональные тьюторские центры, тьюторские площадки и практики» [10]. С её работы «началось внедрение тьюторства – системы обучения, которая сочетает в себе наличие личных наставников и создание отдельной образовательной программы для каждого школьника» [10]. Бесспорно, тьюторинг не панацея от образовательных проблем, но при условии качественного применения может способствовать раскрытию потенциала соискателей образования. Он может быть универсальным методом для всех, однако должен быть доступен каждому, кто видит в нем потребность.

Теория и практика тьюторской поддержки соискателей образования в современном образовательном пространстве, особенности функционирования систем инновационного управления, технологий системы открытого образования представлены в исследованиях иностранных психологов и педагогов: Э. Берна, Р. Бернса, У. Глассера, Р. Манна, Д. Мертенса, Т. Орджо, К. Роджерса, М. Фуко, К. Юнга, в том числе и отечественных: Б.Д. Эльконина, В.М. Розина, П.Г. Щедровицкого, Т.М. Ковалевой и др.

Значимыми для статьи являются научные исследования: «педагогическая деятельность тьютора в сети открытого дистанционного профессионального образования» (Л.В. Бендова), «основы тьюторского сопровождения в общем образовании» (Т.М. Ковалева), «тьюторские технологии педагогического мониторинга качества образования старших школьников в условиях профильного обучения» (Ю.А. Лях), «формирование готовности будущих педагогов к тьюторскому сопровождению детей при подготовке к школе» (А.В. Николаева), «тьюторская деятельность педагога в условиях профильного обучения» (Е.А. Челнокова) и др.

Однако неоднозначным остается понимание тьюторской деятельности в образовательной сфере; возможности использования разных методик и техник тьюторства в общем и высшем образовании, в условиях дистанционного обучения; разработки тьюторских моделей, которые были бы адаптированы к своеобразию функционирования учебных заведений Российской Федерации и системы домашнего образования; не выделены главные опасности, приводящие к замедлению развития личностей обучающихся в процессе использования тьюторской технологии.

Целью статьи является определение понятия, сущности тьюторства в образовании и факторов для эффективной организации тьюторской модели педагогической деятельности.

Изложение основного материала статьи. Тьюторство, заимствованное из британского образования, выступает на современном этапе развития Российской системы образования как инновационный элемент, поэтому есть смысл остановиться на рассмотрении сущностно-содержательных характеристик его основных понятий: «тьютор», «тьюторант», «тьюторство», «тьюториал».

Тьютор (в условиях учебного заведения) – это педагог, который обеспечивает академическое сопровождение создания и реализации индивидуальной образовательной траектории учащегося/студента, сопровождает его в самоопределении.

Тьюторант – подопечный тьютора, учащийся/студент, нуждающийся в помощи педагога, преподавателя в самостоятельном выборе пути образовательного, профессионального и личностного развития.

Тьюторство в современном образовании – это педагогическая деятельность, совмещенная с особо упорядоченной системой образования, осуществляемой в аудиторной, дистанционной, парной, индивидуальной или групповой форме.

Тьюториал – это система аудиторных тьюторских занятий по разным формам обучения (очная, заочная (дистанционная)), в структуре которых доминируют интерактивные формы и методы усвоения и контроля приобретенных компетентностей обучающихся.

Тьютор – это специалист по организации обучающей деятельности учащегося/студента, реализации его потенциала и моделирования алгоритма осуществления. Он является наставником, который выслушает, уделит внимание, поможет определить цель и путь к ней. Тьютор способен создавать индивидуальные образовательные программы субъектов обучения любого возраста и психофизических особенностей (одаренных детей, детей-инвалидов), разных социальных типов, темпераментов и т.п. и осуществлять педагогическое сопровождение их реализации.

Ведущая цель тьютора – помочь каждому в определении собственного учебного (или будущего профессионального) пути и сопровождать его в построении индивидуальной образовательной программы. Поэтому работа педагогов как тьюторов (тьюторская деятельность) является педагогической по индивидуализации образования, направленной на нахождение и развитие мотивов и интересов соискателя образования (учащегося, студента, слушателя, группы лиц), подбор образовательных ресурсов для обеспечения индивидуальной образовательной программы, формирование учебной и образовательной рефлексии подопечного [6, С. 8]. Она также позволяет удовлетворить требования социума относительно осознанного развития личностью собственного образования, в том числе общего и профессионального [11].

Составляющими развития тьюторства в условиях адаптации отечественной системы образования определена совокупность методов, форм и средств, обеспечивающих эффективную подготовку педагогов данной профессии.

Ученые (Е.В. Везетиу, Т.М. Ковалева, Т.Ю. Сурнина) выделили основные методы, которые целесообразно использовать в подготовке тьюторов [1; 10; 12]:

- лекции (электронное издание, видео-лекция, аудио-лекция, интерактивная лекция);
- видеотренинги (новый инструмент обучения, основным отличием которого является многофункциональность видеокурсов, что позволяет использовать их разнообразными способами и для различных целей. Ленты, которые применяются как видеотренинги, создаются специалистами в сфере кинопроизводства, что гарантирует их качество);
- интерактивные методы (деловые игры, кейсы, мозговой штурм);
- методы рефлексии (методы экспертного оценивания, персональной и совместной оценки, анализ и обобщение опыта, метод взаимоконтроля, группового обмена впечатлениями и т.п.);
- методы контроля (основной функцией является контрольно-регулирующая, суть которой – сочетание контроля с образовательным процессом. В профессиональной подготовке учителей-тьюторов для дистанционного обучения главными являются методы машинного и тестового контроля);
- упражнения (важный элемент учебного процесса, позволяющий закрепить на практике полученные при изучении курса знания, суть которого заключается в выполнении многократных действий, тренировке в применении усвоенного материала на практике);
- лабораторный метод (используется, как правило, при изучении естественно-фундаментальных дисциплин. Он способствует повышению инициативности и самостоятельности студентов, приобретению умений, навыков и компетенций использования оборудования, создает условия для приобретения значимых прикладных умений: измерять и вычислять, обрабатывать и сопоставлять данные с предыдущими результатами, убеждаться в правильности известных и искать новейшие направления индивидуальных исследований).

В процессе подготовки тьюторов, как отмечает Т.В. Тимохина [13], и др., используются следующие формы обучения:

1) офлайн – учитель ставит задачи (по электронной почте, в методических указаниях учебной дисциплины, программы, курса, в электронном виде, заранее проинформировав о правилах подготовки отчета, а студент отправляет завершённую работу в форме отчета (код программы, графические или текстовые материалы);

– онлайн – студент (или студенты) и тьютор заранее согласовывают синхронное взаимодействие в чате (видеочате), где ставятся задачи, которые студенты решают, коммуницируя между собой и с тьютором. С помощью веб-камер тьютор способен отслеживать результаты выполнения заданий студентами за компьютерами и вносить необходимые коррективы;

1) смешанные – blended learning – формальная, структурированная и последовательная образовательная программа, в которой:

– учащиеся/студенты проходят часть курсов (курса) онлайн с собственным контролем времени, места, темпа и очередности выполняемых задач;

– часть курсов (курса) осуществляется в образовательном учреждении в группе с такими же обучающимися, что обеспечивает результативность смешанного обучения через реализацию социально-адаптационного фактора;

– отличные форматы образования учащегося/студента логически объединены, чтобы обеспечить интегрированный и успешный «опыт обучения».

В тьюторской деятельности используются следующие модели организации образовательного процесса:

1) ротационные модели (ротация по станциям, ротация по лабораториям, «перевернутый» класс, индивидуальная ротация) – это организация курса или предмета/учебной дисциплины, когда учащиеся/студенты переключаются на разнообразные формы обучения по согласованному расписанию или по усмотрению учителя/преподавателя, в том числе и в режиме онлайн. Также используется работа в проектных командах, теоретические курсы лекций/лекториев (для групп и проектных команд), коллективные проекты, индивидуальное консультирование, письменные задания. Учащиеся/студенты учатся в основном в стенах учебного заведения, но также выполняют и домашние задания [8];

2) гибкая модель – курс или предмет/учебная дисциплина с основной онлайн-составляющей при наличии определенных элементов офлайн-обучения. Учащиеся/студенты выполняют циклы заданий по индивидуальному, гибкому графику с использованием различных форматов обучения. Учитель/преподаватель должен быть всегда доступным для консультирования. Учащиеся/студенты учатся в аудиториях учебного заведения и выполняют индивидуальные задания. Педагог поддерживает работу в малых группах, даёт советы во время выполнения групповых проектов, а также обеспечивает индивидуальный подход к каждому в ходе выполнения заданий. При использовании гибких моделей количество оказываемой поддержки зависит от уровня готовности участников каждой группы, конкретного учреждения образования и цели внедрения смешанного обучения [5];

3) модель самостоятельного смешивания (A La Carte Model) – учащийся/студент проходит курс или предмет/учебную дисциплину онлайн и присутствует на образовательных мероприятиях в учебном заведении или учебном центре. Учитель/преподаватель в этой модели является онлайн-педагогом. Учащиеся/студенты могут пройти онлайн-курс либо на территории учебного заведения при наличии помещений и необходимого оборудования, либо в домашних условиях. Данная

модель не может использоваться для всех предметов/учебных дисциплин, поскольку многие из них нуждаются в использовании специального оборудования, а курсы онлайн должны сочетаться с аудиторными (социальный аспект учебного заведения);

4) модель обогащенного виртуального обучения – курс или предмет/дисциплина с обязательной аудиторной частью обучения с учителем/преподавателем офлайн (с глазу на глаз) и индивидуальным завершением выполнения заданий. В данной модели онлайн-обучение является основным при условии активизированного самостоятельного обучения и творческого поиска учащихся/студентов. Учитель/преподаватель работает как онлайн, так и офлайн [6; 7].

Многие модели обогащенного виртуального обучения открывались как частные онлайн-курсы, а впоследствии модернизировались в смешанную образовательную программу для обогащения учащихся/студентов социальным опытом обучения в коллективе и совместного группового выполнения задач, проектов.

Разница между моделью обогащенного виртуального обучения и «перевернутого» класса в том, что при использовании первой учащиеся/студенты редко работают лицом к лицу со своими учителями/преподавателями в течение рабочей недели. Вторая проходит полностью онлайн, где учащийся/студент по собственному желанию или возникшей необходимости консультируется с педагогом. В случае обогащенного виртуального обучения учащийся/студент должен обязательно проходить определенные учебные занятия с учителем/преподавателем и получать консультации [6; 7].

Тьюторские технологии основываются на субъект-субъектном, компетентностном, деятельностном, гуманистическом подходах и основаны на взаимодействии опытного (тьютор) и неопытного (малоопытного) обучающегося, на диалоге. К тьюторским технологиям относятся:

- технология индивидуальных и групповых консультаций;
- технология формулировки вопроса, который имел бы проблемный характер;
- технология активного слушания;
- проектно-исследовательская технология;
- интерактивная технология;
- кейс-технология (решение конкретных ситуаций);
- технология «портфолио»;
- информационная технология [7].

В условиях актуального ныне компетентностного подхода к подготовке соискателей образования особую роль играет процесс формирования и развития компетентностей тьютора.

Исследователь А.С. Латышев, проанализировав различные аспекты и взгляды на модель деятельности тьютора в высшем учебном заведении, определил основные компетенции, которые позволяют осуществлять эффективное многоуровневое сопровождение студента на протяжении обучения, а именно: «лидерство/командность, планирование и организованность, анализ и решение проблем, творчество и инновативность, устная коммуникация и убедительность в общении, межличностное понимание, решительность, гибкость, стрессоустойчивость» [9].

Анализ представленных психолого-педагогических источников по теме исследования и собственные публикации [3; 4] дали возможность определить обязательные профессиональные синергетические научно-методические компетенции преподавателя-тьютора, к которым отнесены следующие: педагогическая, психологическая, методическая, дистанционного обучения, техническая, организационно-согласительная, профессиональная, ведение онлайн-коммуникации, индивидуально-личностная.

Однако среди всех положительных моментов, некоторые зарубежные ученые отмечают и негативные стороны тьюторства, а именно:

- зависимость тьюторской системы от личных свойств, качеств тьютора;
- оторванность тьюторства от фундаментального образовательного курса, его противоречия с лекционно-семинарско-практической системой;
- опасность «кормления с ложечки», препятствующая организации и осуществлению самостоятельной работы студентов [10].

Выводы. Таким образом, эффективная организация тьюторской модели педагогической деятельности в значительной мере зависит, по нашему мнению, от следующих факторов:

- готовности тьюторанта к совместной деятельности с тьютором (данная подготовка отражена в программах по преемственности между общеобразовательной и высшей школой);
- материала для работы (исключительная роль принадлежит структурированию материала, а намерения взаимодействующих сторон прибегать к крайностям при планировании материала считаются недопустимыми. Недостаточная структуризация материала способна привести к неэффективности рекомендаций, а излишняя – к неоправданному затруднению материала, результатом чего становится рост количества времени на работу и финансирование образования). В подборе материала для изучения участвуют тьютор и учащийся/студент;
- готовности учителя/преподавателя к осуществлению функций тьютора в процессе взаимодействия с учащимися/студентами (сформированность психолого-педагогических умений и способность к применению современных технологий методики и педагогики);
- действенности оценивания знаний (при условии обеспечения системой регулярной оценки знаний во внимание берутся индивидуальные особенности тьюторанта, появляется возможность учитывать особенности и индивидуальные способности сильных и слабых учащихся/студентов, а также характерные для каждого из них уровни знаний, что делает возможной индивидуализацию системы. Акцентируется необходимость систематического оценивания знаний и умений с целью предотвращения вероятного отставания тьюторанта от начертанного плана).

Литература:

1. Везетиу, Е.В. Формирование фасилитативной компетентности будущих педагогов как условие гуманистической парадигмы образования / Е.В. Везетиу // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – №62-1. – С. 268-271.
2. Веревкина, И.Н. Тьюторство в системе образования: опыт России / И.Н. Веревкина // Молодой ученый. – 2019. – № 21 (259). – С. 492-493.
3. Глузман, Н.А. Теоретические основы формирования трансверсальных компетентностей на современном этапе развития общества / Н.А. Глузман, Н.В. Горбунова // Актуальные проблемы педагогики и образования: сборник научных статей международной научно-практической конференции. – Брянск, 2021. – С. 59-65.
4. Глузман, Н.А. Формирование психолого-фасилитативной компетентности педагога / Н.А. Глузман, С.В. Повицкая // Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса. Сборник трудов III Всероссийской научно-практической конференции. – Симферополь, 2021. – С. 30-36.

5. Голицына, И.Н. Гибкое обучение в традиционном учебном процессе / И.Н. Голицына // Высшее образование в России. – 2017. – №5. – С. 113-117.
6. Ковалева, Т.М. Материалы курса «Основы тьюторского сопровождения в общем образовании»: лекции 1-4 / Т.М. Ковалева. – Москва: Педагогический университет «Первое сентября», 2010. – 56 с.
7. Ковалева, Т.М. Оформление новой профессии тьютора в российском образовании / Т.М. Ковалева // Вопросы образования. – 2011. – №2. – С. 163-180.
8. Круподерова, Е.П. Реализация модели «ротация станций» на уроках технологии / Е.П. Круподерова, Н.С. Барсук, А.В. Бойко // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – №68-2. – С. 179-182.
9. Латышев, А.С. Компетентностная модель тьютора – разработка и реализация в современном российском университете / А.С. Латышев // Вестник Омского университета. Серия «Экономика». – 2020. – Т. 18. – № 1 – С. 99-110.
10. Становление тьюторской модели современного университета в России: коллективная монография / [Т.М. Ковалева и др.]; под науч. ред. Т.М. Ковалевой. – Томск: Издательский Дом Томского государственного университета, 2019. – 256 с.
11. Романов, В.А. Наставничество как процесс развития компетентного педагога / В.А. Романов // Реализация компетентностного подхода в системе профессионального образования педагога: сборник материалов VII Всероссийской научно-практической конференции. – 2020. – С. 100-110.
12. Сурнина, Т.Ю. Развитие тьюторских компетенций как способ совершенствования деятельности современного преподавателя / Т.Ю. Сурнина // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – №3. – С. 169-179.
13. Тимохина, Т.В. Обучение основам тьюторства в современном социально-педагогическом образовании / Т.В. Тимохина // Социальная педагогика. – 2018. – №4. – С. 32-38.

Педагогика

УДК 37.011.31

доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и педагогического мастерства Горбунова Наталья Владимировна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной педагогики Фетисов Александр Сергеевич

Воронежский государственный педагогический университет (г. Воронеж);
кандидат педагогических наук, доцент Везитиу Екатерина Викторовна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СОВРЕМЕННЫХ УЧИТЕЛЕЙ О ДИДАКТИЧЕСКИХ ВОЗМОЖНОСТЯХ МОБИЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. В данной статье исследуются дидактические возможности мобильных технологий и процесс их формирования у современных учителей. В первую очередь изучаются объективные условия развития современного общества и, в частности, системы образования, способствующие актуализации проблемы использования мобильных устройств и приложений в учебном процессе. Затем рассматриваются основные дидактические свойства мобильных технологий. Доказывается их важность с точки зрения дальнейшей модернизации системы основного общего и среднего общего образования. После этого исследуется степень сформированности представлений о дидактических возможностях мобильных технологий у большинства современных российских учителей, а также предлагаются достаточно эффективные, на взгляд автора, меры по их дальнейшему развитию.

Ключевые слова: мобильные технологии в образовании, среднее общее образование, основное общее образование, повышение квалификации учителей, учитель, учащийся.

Annotation. The given article examines the didactic possibilities of mobile technologies and their formation process in modern teachers. First of all, the objective conditions of the modern society and, in particular, the education system development that contribute to the actualization of the using mobile devices and applications in the educational process problem are studied. Then the main didactic properties of mobile technologies are considered. Their importance from the point of view of further basic general and secondary general education system modernization is proved. After that, the ideas about the didactic capabilities of mobile technologies formation degree in the majority of modern Russian teachers is investigated, and, in the author's opinion, quite effective measures for their further development are proposed.

Key words: mobile technologies in education, secondary general education, basic general education, teacher training, teacher, student.

Введение. Интенсивное развитие мобильных технологий на протяжении последних десятилетий ощутимо сказывается на эволюции системы образования. Для большинства современных учащихся использование такого рода технологий является повседневной необходимостью. Значимыми особенностями данного поколения учащихся являются:

- осознанное стремление к инновациям;
- интеллектуальная и эмоциональная и открытость;
- требование к себе и окружающим поддерживать постоянную связь с социумом в режиме реального времени [3-5; 8; 11].

В виду вышеизложенного становится понятной необходимость разработки принципиально новой парадигмы обучения, которая учитывала бы вышеперечисленные характеристики.

Перспективной в данной области является тенденция к привлечению мобильных технологий в образовательный процесс [1; 4; 6; 12]. Их широкое использование в образовательных целях предоставляет определённые возможности для плодотворного сотрудничества между участниками образовательного процесса, позволяет учесть индивидуальные особенности каждого обучающегося. Отличительные особенности мобильных устройств и приложений позволяют учащимся осваивать учебные дисциплины вне доступа к учебным материалам или стационарным компьютерам [2; 9; 11-12].

При этом успешность применения мобильных технологий в образовательном процессе в значительной степени зависит от степени сформированности у педагогов представлений об их дидактических возможностях.

Указанной проблеме будет посвящена основная часть настоящей статьи.

Изложение основного материала статьи. Интеграция в образовательный процесс современных мобильных технологий представляется возможной благодаря наличию у них ряда дидактических свойств (табл. 1).

Таблица 1

Дидактические свойства мобильных технологий

Категория мобильных приложений	Примеры мобильных приложений	Дидактические свойства
Коммуникативные	Системы опросов и тестирования	Автономность
		Мгновенная обратная связь
		Интерактивность
Мультимедийные	Сервисы подкастов	Интерактивность
		Простота использования
		Доступность [1, С. 280]
Справочные	Поисковые системы, онлайн-энциклопедии и словари	Мгновенность доступа
		Интерактивность
		Метаинформативность [2; 8]
Совместные	Системы управления обучением, социальные сети	Информативность
		Интерактивность
		Организация учебного пространства и времени

Охарактеризованные выше дидактические свойства мобильных технологий позволяют широко применять их как в урочной, так и во внеурочной деятельности.

При этом успешность их использования с точки зрения оптимизации образовательного процесса, как уже говорилось, во многом зависит от степени развития у педагогов представлений об этих дидактических возможностях [1; 10-11].

В этой связи приходится констатировать, что по состоянию на 2020-2021 гг. лишь 46,9% педагогических работников были знакомы с охарактеризованными выше дидактическими свойствами мобильных технологий.

В этой связи не должен вызывать удивления тот факт, что примерно такое же количество педагогических работников российских школ, оценивая перспективы внедрения мобильных технологий в образовательный процесс затруднились с выбором ответа. Более четверти респондентов заявили о недостаточной сформированности у них хватает знаний, касающихся дидактических свойств мобильных технологий [9, С. 223].

Небезынтересны и другие, отмечавшиеся учителями негативные факторы, затрудняющие широкое внедрение мобильных технологий в образовательный процесс (табл. 2).

Таблица 2

Факторы, препятствующие интеграции мобильных технологий в образовательный процесс

Фактор	Процент опрошенных, назвавших его в качестве ведущего
Отсутствие со стороны руководства каких-либо рекомендаций, касающихся использования мобильных технологий и их дидактических свойств.	20
Трудности при выборе мобильного приложения с необходимыми дидактическими свойствами.	49,5
Высокая энергозатратность применения мобильных технологий в образовательном процессе.	17
Недостаточная осведомлённость о технической стороне мобильных технологий.	8

Не смотря на перечисленные выше факторы, по мнению учителей, существенно затрудняющие широкое использование мобильных технологий в образовательном процессе, в целом участники опроса были положительно настроены относительно перспектив их дальнейшего использования в школах [9, С. 225].

Как видим, недостаточная развитость у педагогов представлений о дидактических возможностях мобильных технологий является существенным препятствием на пути их интеграции в образовательный процесс. Соответственно, в целях дальнейшего совершенствования данного аспекта отечественной системы образования следует способствовать развитию таких представлений у членов педагогических коллективов российских школ.

Перспективной в этом направлении выглядит разработка общих методических рекомендаций и частных технологий мобильного обучения, на отсутствие которых ссылалась значительная часть респондентов. При составлении таких рекомендаций необходимо учитывать, что введение в образовательный процесс мобильных устройств неизбежно приведёт к существенным трансформациям в режиме деятельности всех участников образовательного процесса [1; 7; 9-10].

Разработчикам соответствующих методических рекомендаций также следует учесть, что сама возможность оптимизации деятельности участников образовательных отношений и, прежде всего, педагогов, технологически обеспечивается уже самим характером мобильных технологий. Но, с другой стороны, необходимо осмысление новых форм и изменений в содержании их деятельности. Например, должны получить свою оценку изменения во временных и ряде иных затрат работы преподавателя в изменившихся условиях [7; 11-12].

Также представляется возможным развитие у педагогов представлений о дидактических свойствах мобильных технологий в ходе курсов повышения квалификации и переподготовки учителей. Таким путём возможна трансляция педагогам информации о дидактических возможностях тех или иных мобильных технологий, а также организация активности слушателей по самостоятельному их открытию [1; 4; 7].

Кроме того, у слушателей курсов, где может подниматься данная тема, необходимо культивировать понимание ряда аспектов:

- наличие развитой системы умений, связанных с использованием дидактических возможностей мобильных устройств и приложений, помогает наладить конструктивное взаимодействие между всеми участниками образовательного процесса;

- сформированность у педагога представлений о дидактических возможностях мобильных технологий и, соответственно, об основах организации занятий с их применением с большой вероятностью будет способствовать улучшению образовательных результатов;

- владение знаниями, умениями и навыками, связанными с эффективным применением мобильных технологий в образовательном процессе, подразумевающее наличие развитого представления об их дидактических свойствах, является одним из наиболее существенных критериев сформированности профессиональной компетентности педагога на настоящем этапе развития отечественного образования;

- знание о дидактических свойствах мобильных технологий, а следовательно, и их рациональное использование учителем в процессе профессиональной деятельности, позволяет найти индивидуальный подход к учащимся;

- грамотное использование дидактических свойств мобильных технологий позволяет существенно оптимизировать учебно-воспитательный процесс [3; 7; 11].

Выводы. На основе вышеизложенного мы можем заключить, что развитие современных мобильных технологий ощутимо сказывается на эволюции системы школьного образования в нашей стране.

Широкое использование мобильных устройств и приложений в образовательных целях позволяет сделать более плодотворным сотрудничество между участниками образовательного процесса, учесть индивидуальные особенности каждого обучающегося.

В свою очередь, интеграция таких технологий в образовательный процесс представляется возможной благодаря наличию у них ряда дидактических свойств.

При этом, однако, существенным препятствием на пути внедрения мобильных технологий в образовательный процесс является недостаточная развитость у педагогов представлений об их дидактических возможностях мобильных.

Следовательно, в целях дальнейшего совершенствования отечественной системы школьного образования следует способствовать развитию таких представлений у членов педагогических коллективов российских школ.

В частности, необходимо разрабатывать общие методические рекомендации и частные технологии мобильного обучения.

Кроме того, эффективное развитие соответствующих представлений у современных педагогов возможно в ходе курсовых мероприятий.

Литература:

1. Артюшина, Г.Г. Подкастинг как один из элементов организации самостоятельной работы магистров при изучении иностранного языка в неязыковых вузах / Г.Г. Артюшина, О.А. Шейпак, Е.А. Шаройко // *Магия ИННО: новые измерения в лингвистике и лингводидактике: сборник научных трудов.* – Москва: МГИМО-Университет, 2017. – С. 277-282.
2. Бондаренко, Т.Г. Дистанционное обучение как активная образовательная технология: оценка целесообразности внедрения / Т.Г. Бондаренко, В.В. Колмаков // *Азимут научных исследований: педагогика и психология.* – 2018. – Т.7. – № 3(24). – С. 53-57.
3. Восковская, А.С. Особенности обучения студентов нового поколения в условиях цифрового общества / А.С. Восковская // *Самоуправление.* – 2019. – № 2(115). – С. 288-290.
4. Восковская, А.С. Организация самостоятельной работы студентов в процессе изучения иностранного языка в неязыковом вузе / А.С. Восковская, Т.А. Карпова // *Самоуправление.* – 2019. – № 3(116). – С. 83-86.
5. Гордеева, Н.О. Использование мобильных технологий в образовании: метаанализ российских исследований / Н.О. Гордеева // *Современные проблемы науки и образования.* – 2018. – № 3. – С. 147.
6. Дрыгина, М.В. К вопросу использования мобильных технологий для изучения иностранного языка / М.В. Дрыгина // *Самарский научный вестник.* – 2018. – № 3(24). – С. 317-321.
7. Иванова, Н.Б. Использование мобильных технологий (технологии BYOD) в образовательном процессе / Н.Б. Иванова, Ю.В. Каргина // *Современное образование: актуальные вопросы, достижения и инновации. Сборник статей IX Международной научно-практической конференции.* – Пенза: Наука и просвещение, 2017. – С. 183-185.
8. Тагаров, Б.Ж. Основные направления развития рынка онлайнобразования в России / Б.Ж. Тагаров // *Креативная экономика.* – 2018. – Т.12. – № 8. – С. 1201-1212.
9. Тимошина, Д.П. Мобильные технологии в преподавании иностранных языков: предложение, практика и перспективы / Д.П. Тимошина // *Известия РГПУ им. А. И. Герцена.* – 2020. – № 195. – С. 230-236.
10. Ястребова, Е.Б. Openclass and beyond: творческие задания и электронные обучающие платформы в профессиональной подготовке бакалавров / Е.Б. Ястребова, О.А. Кравцова, В.С. Соседова // *Магия ИННО: новые измерения в лингвистике и лингводидактике: сборник научных трудов.* – Москва: МГИМО-Университет, 2017. – С. 343-347.
11. Godwin-Jones, R. Smartphones and Language Learning / R. Godwin-Jones // *Language Learning & Technology.* – 2017. – Vol. 21(2). – Pp. 3-17.
12. Hwang, G.-J. Trends in the Research Design and Application of Mobile Language Learning: A Review of 2007– 2016 Publications in Selected SSCI Journals / G.-J. Hwang, Q.-K. Fu // *Interactive Learning Environments.* – 2018. – Vol. 27(4). – Pp. 567-581.

УДК 378:371.134:331.45:004

доктор педагогических наук, профессор Гордиенко Татьяна Петровна

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

преподаватель, заведующая лабораторией кафедры охраны труда в машиностроении и социальной сфере Чалышева Васьи Илимдаровна

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

РОЛЬ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ОХРАНЫ ТРУДА

Аннотация. В статье рассмотрены подходы к обоснованию роли информационно-коммуникационных технологий в формировании профессиональных компетенций специалистов в области охраны труда. Рассмотрены содержание основных понятий исследования, классификации основных образовательных электронных ресурсов и их компонентов, методические приемы использования лабораторных работ.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, учебный процесс в высшей школе, компетенции, специалист по охране труда, бакалавр.

Annotation. The article considers approaches to substantiating the role of information and communication technologies in the formation of professional competencies of specialists in the field of labor protection. The content of the basic concepts of the study, the classification of the main educational electronic resources and their components, methodological methods for using laboratory work are considered.

Key words: information and communication technologies, educational process, competencies, occupational safety specialist, bachelor.

Введение. Изменения, происходящие в современном обществе, отражаются и на системе образования. Преобразования в различных сферах жизни человека связаны прежде всего с повсеместным использованием информационных технологий. Информация – это катализатор социализации человека и является основной силой технического и экономического прогресса. Процесс перехода общества к качественно новой эпохе, ученые называют информационным процессом.

Проблема применения информационно-коммуникационных технологий в профессиональной подготовке специалистов нашла отражение в педагогической теории и практике. Вопросы информатизации образования рассмотрены в работах В.В. Анисимова, Я.А. Ваграменко, В.П. Кашицина, Т.В. Кудрявцева, Г.Л. Луканкина, Е.И. Машбица и других. Использование образовательных электронных ресурсов в учебном процессе изучали: И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин.

Цель статьи – обоснование роли информационно-коммуникационных технологий в формировании профессиональных компетенций специалистов в области охраны труда.

Изложение основного материала статьи. Повышение качества образования, сохранение, развитие и эффективное использование различных образовательных ресурсов, создание необходимых условий для поэтапного перехода к новому уровню образования основан на использовании информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Поэтому в формировании профессиональных компетенций будущих специалистов в области охраны труда предполагает системное использование информационно-коммуникационных технологий обучения, которые способствуют развитию познавательных процессов обучающихся [2].

В педагогических источниках используются различные подходы к классификации данных технологий. Рассмотрим содержание основных понятий исследования: «информационная технология», «информационно-коммуникационные технологии», «информационно-образовательные технологии» и «телекоммуникационные технологии».

В таблице 1 представлены определения информационных, информационно-образовательных и информационно-коммуникационных технологий в педагогических источниках (см. табл. 1).

Процесс применения ИКТ в образовательном пространстве имеет положительные стороны, к которым относятся: наглядность, доступность, убедительность излагаемого учебного материала, своевременность и вариативность предоставляемой информации; заинтересованность обучающихся в изучении новых способов действий, повышение познавательной активности и мотивации; формирование коммуникативной культуры обучающихся. Кроме этих показателей, по мнению О.В. Волковой к положительным аспектам применения ИКТ можно отнести следующее [1]:

- интенсификацию процесса обучения;
- использование креативных видов учебных заданий;
- формирование умений поиска и применение различных видов учебной информации и ее источников;
- осуществление текущего и итогового контроля подготовки обучаемых;
- совершенствование культуры речи;
- эффективное восприятие изученного учебного материала студентами.

Определения информационных, информационно-образовательных и информационно-коммуникационных технологий в педагогических источниках

<i>№ п</i>	<i>Название</i>	<i>Определение</i>	<i>автор</i>
1.	<i>Информационная технология</i>	рассматривается как система процедур преобразования информации с целью её формирования, организации, обработки, распространения и использования	Волкова О.В. [1]
2.	<i>Информационные технологии</i>	это широкий класс дисциплин и областей деятельности, относящихся к технологиям создания, сохранения, управления обработки данных, в том числе с применением вычислительной техники	Волкова О.В. [1]
3.	<i>Информационные образовательные технологии</i>	это компьютерные технологии обучения, при использовании которых основным носителем знаний и средством контроля над их усвоением становятся специальные программы, называемые программно-педагогическими средствами; технологии, в основе которых лежат современные способы обработки информации (получение, преобразование, передача, воспроизведение информации с помощью компьютера); прикладное направление информатики в области образования	Трофимова Е. [4]
4.	<i>Информационно-коммуникационные технологии</i>	это «широкий спектр цифровых технологий, используемых для создания, передачи и распространения информации и оказания услуг, через программное обеспечение, телефонные линии, сотовую связь, электронную почту, сотовые и спутниковые технологии, сети беспроводной и кабельной связи, Интернет)»	Волкова О.В. [1]
5.	<i>Телекоммуникационные технологии</i>	это сетевые технологии, использующие глобальную сеть Интернет в синхронном и асинхронном режимах времени для развития межкультурной компетентности	Фаргусева З.С., Цурова М. М., Мурзабекова М.И., Шаухалова Р.А. [5]

Процесс применения ИКТ в образовательном пространстве имеет положительные стороны, к которым относятся: наглядность, доступность, убедительность излагаемого учебного материала, своевременность и вариативность предоставляемой информации; заинтересованность обучающихся в изучении новых способов действий, повышение познавательной активности и мотивации; формирование коммуникативной культуры обучающихся. Кроме этих показателей, по мнению О.В. Волковой к положительным аспектам применения ИКТ можно отнести следующее [1]:

- интенсификацию процесса обучения;
- вместо репродуктивных форм учебной деятельности использовать креативные виды учебных заданий;
- формирование умений по поиску и применению различных типов учебной информации и ее источников;

- осуществление текущего и итогового контроля с целью определения уровня подготовки обучаемых;
- совершенствование речевой культуры;
- эффективное восприятие обучающимися устной речи педагога.

Следовательно, использование ИКТ позволяет постоянно совершенствовать процесс обучения расширять источники получаемой информации, интегрировать теоретическую информацию с практической.

Внедрение информационно-коммуникационных технологий в процессе подготовки специалистов в области охраны труда в высшей школе подробно рассмотрена на рисунке 1.

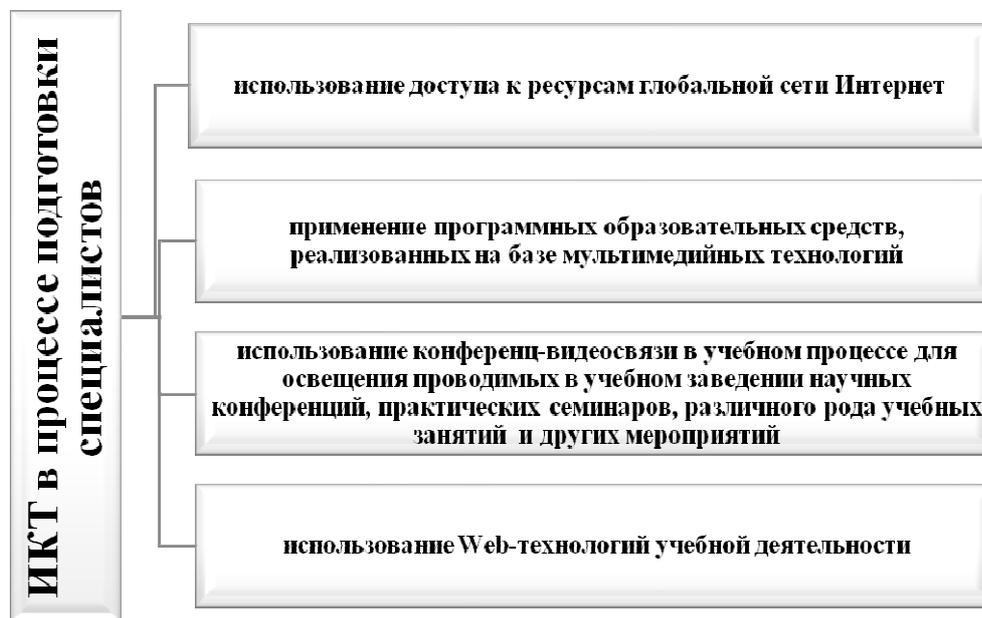


Рисунок 1. Внедрение информационно-коммуникационных технологий в процессе подготовки специалистов в области охраны труда

Особое значение в формировании профессиональных компетенций обучающихся в области охраны труда отводится электронным средствам обучения.

В таблице 2 представлена классификация образовательных электронных ресурсов и их компонентов, применяемых в педагогике (см. табл. 2) [3].

Таблица 2

Классификация образовательных электронных ресурсов и их компонентов

N/п	Образовательные электронные ресурсы	Определение
1.	обучающие	обучающие электронные ресурсы, удовлетворяющие потребности системы обучения в формировании знаний, умений, навыков учебной или практической деятельности, обеспечении необходимого уровня усвоения учебного материала
2.	тренажеры	направлены на отработку разного рода практических умений и навыков
3.	контролирующие	направлены на осуществление контроля или самоконтроля уровня овладения обучающимися учебным материалом
4.	информационно-поисковые	удовлетворяют потребности системы обучения в выборе конкретных сведений, формировании умений и навыков по систематизации информации
5.	демонстрационные средства	обеспечивают потребности системы обучения в визуализации изучаемых объектов, явлений, процессов с целью их изучения и исследования
6.	имитационные	направлены на представление определенных аспектов будущей профессиональной деятельности при изучении структурных или функциональных характеристик
7.	лабораторные средства	способствуют эффективному проведению различного рода экспериментов на реальном оборудовании, приспособлениях
8.	моделирующие	направлены на удовлетворение потребностей системы обучения в моделировании объектов, явлений, процессов с целью их дальнейшего изучения
9.	учебно-игровые	совершенствуют профессиональные знания и умения в процессе решения учебных ситуаций, реализуемых в игровой форме
10.	коммуникационные	направлены на организацию межличностного общения педагогов и обучающихся, в процессе осуществления формирования профессиональных компетенций на диалоговой основе

В процессе формирования профессиональных компетенций будущих специалистов в области охраны труда мы использовали различные средства в процессе проведения лекционных, практических и лабораторных занятий.

Так, в процессе лекционного занятия можно иллюстрировать излагаемый материал с помощью видеоизображения презентации, анимационных фрагментов с аудио сопровождением, позволяющих демонстрацию сложных явлений и процессов. Так, при изучении темы, связанной с негативными факторами в системе «Человек-атмосфера», в которой рассматривались такие вопросы как: роль изменения абиотических свойств биосферы, значимость опасных природных явлений, техногенная безопасность, седиментация токсичных веществ из атмосферы, энергетическое загрязнение техно сфферы. При изложении лекционного материала использовались видеофрагменты видов опасных явлений, обоснование вероятности аварий при эксплуатации, машин, механизмов, а также реализации технологических процессов в различных производственных сферах при помощи слайдов, загрязнения атмосферы и поверхностных вод с помощью таблиц, графиков, диаграмм, презентаций и др.

Так, формирование исследовательских умений осуществляется при проведении лабораторной работы, на тему: «Сопротивление тела человека электрическому току» с помощью видеофрагментов и презентаций, а также комплекта учебного оборудования, способствующего выявлению сопротивления тела человека при воздействии на него постоянным и переменным электрическим током синусоидальной формы при разных значениях частоты переменного тока и различных значениях площади контактной поверхности проводящих электродов.

Учебный стенд «Исследование сопротивления тела человека» (см. рис. 2) состоит из: контактных электродов двух типов, в различной площади контактной поверхности (2500 и 1250 мм²); генератор напряжения постоянного и переменного тока от 0,0 В до 5,0 В; генератор переменного тока выдает напряжение с фиксированной частотой: 50, 100, 200, 300, 400, 500 Гц, 1кГц, 15, 25, 50 и 100 кГц; миллиамперметр, измеряющий ток, проходящий через тело человека (испытуемого).

В процессе измерения сопротивления тела человека при воздействии электрическим током с помощью данного стенда позволяет обнаружить зависимость его воздействия тока в зависимости от площади контактной поверхности, напряжения, частоты тока, что отражалось с помощью графиков и диаграмм.

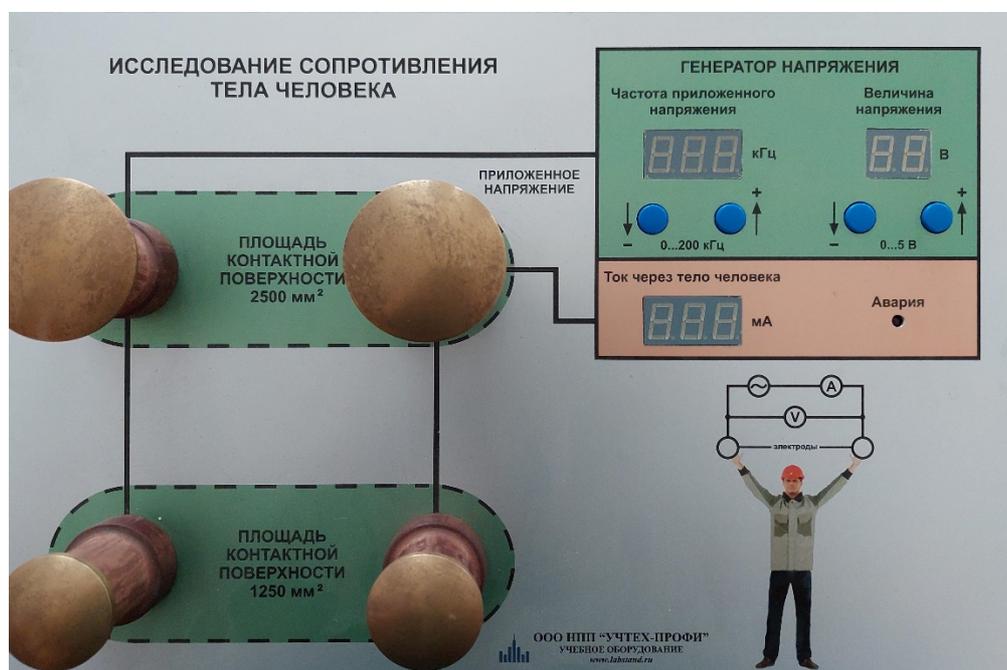


Рисунок 2. Учебный стенд «Исследование сопротивления тела человека» (фото)

Средства информатизации для практических занятий, должны предоставлять обучающемуся сведения о выполнении алгоритма действий, осуществления контроля за качеством выполненного задания. Например, при проведении практической работы на тему: «Разработка инструкций по охране труда» целью, которой является закрепления теоретических знаний и формирование практических умений по разработке инструкции по охране труда конкретной профессии, использовались дидактическое обеспечение: в виде электронного кейса, включающего: бланки для заполнения журнала регистрации инструкций по охране труда на предприятии, журнала учета выдачи инструкций по охране труда предприятию; примеры инструкций по охране труда; «Положение о порядке разработки и утверждения правил и инструкций по охране труда» (утв. постановлением Минтруда РФ № 129 от 01.07.1993 года); «Методические рекомендации по разработке государственных нормативных требований охраны труда» (утв. постановлением Минтруда РФ № 80 от 17.12.2002 года)

При выполнении задания учитывались требования безопасности: перед началом работы; во время работы; при наступлении нештатных ситуаций; после окончания работ. Кроме того в инструкции по охране труда учитывались требования безопасности по: эксплуатации оборудования; содержанию рабочего места его подготовке, завершению работы; использованию и нормам выдачи средств индивидуальной защиты и коллективной защиты; санитарии на производстве; оказание первой помощи при несчастных случаях.

Выводы. Таким образом, применение информационно-коммуникационных технологий позволяет максимально удобно строить индивидуальную траекторию обучения в процессе формирования профессиональных компетенций будущих специалистов в области охраны труда, способствовать активизации их познавательной деятельности в процессе решения учебных проблем, развивать творческое и техническое мышление, совершенствовать коммуникативную культуру в процессе организации межличностного обучения субъектов образовательного процесса.

Литература:

1. Волкова, О.В. Основные характеристики информационно-коммуникационных технологий // Научный журнал

«Образование. Качество инновации», № 1, 2011. – С. 70-72.

2. Гордиенко, Т.П. Использование информационных и телекоммуникационных технологий в образовательном процессе высшей школы: монография // Гордиенко Т.П., Горбунова Н.В., Смирнова О.Ю., Хрулева А.А. – Ялта: Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГОУВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского». – 2016. – 232 с.

3. Норова Р.Ф., Зарипова Ш. Современные информационно-технологии в обучении / Научно-методический журнал «Достижения науки и образования», № 5 (27). – 2018. – С. 75-76.

4. Трофимова Е. Информационные образовательные технологии: представления и реалии.– ВВШ, 2004. – №2. – С. 27-31.

5. Фаргиева, З.С., Цурова М.М., Мурзабекова М.И., Шаухалова Р.А. Информационно-коммуникационные технологии в обучении // Научно-методический журнал «Проблемы педагогики», № 5 (16). – 2016. – С. 47-50.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент кафедры бизнес-информатика Гүзүева Элина Руслановна

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова» (г. Грозный);

кандидат педагогических наук, доцент кафедры информационных

технологий и экономики Магомедлиева Муминат Рабазановна

ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала);

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры организации

правоохранительной деятельности Кучмезов Расул Абдулмуталифович

Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал)

Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик)

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К ПРИМЕНЕНИЮ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация. В статье изучен процесс формирования готовности педагогов к применению инновационных технологий в образовательном процессе. Сделан вывод о том, что инновация является междисциплинарным термином, который в контексте категориального аппарата педагогики и психологии очень серьезно рассматривается учеными. В отечественной научной мысли существуют различные трактовки сущности и структуры педагогической инновации, а также классификаций и требований к инновационным технологиям и программам. Под готовностью педагогов к инновационной педагогической деятельности следует понимать особое состояние личности, для которого характерно наличие мотивационно-ценностного отношения к педагогической деятельности, владение эффективными способами и средствами реализации педагогических целей, а также способность педагогов к реализации творческой деятельности и рефлексии. Она является основой активной профессиональной позиции и способствует повышению производительности.

Ключевые слова: педагог, инновационные технологии, образовательный процесс, готовность педагога к инновационной деятельности.

Annotation. The article studies the process of formation of teachers' readiness for the use of innovative technologies in the educational process. It is concluded that innovation is an interdisciplinary term, which, in the context of the categorical apparatus of pedagogy and psychology, is very seriously considered by scientists. In domestic scientific thought, there are various interpretations of the essence and structure of pedagogical innovation, as well as classifications and requirements for innovative technologies and programs. Under the readiness of teachers for innovative pedagogical activity, one should understand a special state of the individual, which is characterized by the presence of a motivational and value attitude to pedagogical activity, possession of effective ways and means of implementing pedagogical goals, as well as the ability of teachers to implement creative activity and reflection. It is the basis of an active professional position and contributes to increased productivity.

Key words: teacher, innovative technologies, educational process, teacher's readiness for innovative activity.

Введение. Много внимания сегодня уделяют исследователи и педагоги–практики исследованию проблемы повышения качества профессионального образования, в том числе и педагогического, посредством развития творческих способностей студентов, формирования у них исследовательских умений, осуществления многоуровневой подготовки. Анализ современных исследований, а также практики подготовки учителя в педагогическом вузе показал, что существует комплекс противоречий: между преобладанием в практике образования и обучения тенденций обновления и реформирования и готовностью выпускника педагогического вуза их осуществлять; между созданием методических новшеств и их использованием на практике; между конвенцией педагогического сообщества по вопросу совмещений ролей учителя и исследователя и возможностями такой интеграции в реальной практической деятельности.

Изложение основного материала статьи. Слово «инновации» имеет английское происхождение, корень его обозначает дословно «нечто новое, какие-либо изменения». В связи с этим под инновациями в широком смысле понимается замена устаревшего чем-то новым, влекущим за собой коренные изменения в какой-либо сфере, в том числе, в социальной. [2]. Отдельные аспекты методологии и идеологии «нововведений», в том числе в образовании, обсуждались в работах В.А. Адольф, К. Ангеловского, В.И. Загвязинского, В.А. Сластенина, А.В. Хуторского, И.И. Цыркуна, Т.И. Шамоной, Н.Ф. Юсуфбековой и др. В настоящее время понятие инноваций прочно вошло в образовательный и управленческий тезаурус.

Различают такие инновации как, технико–технологические, социально-экономические, организационно–управленческие. В социальной практике выделяют различные подвиды инноваций, одним из которых являются педагогические инновации.

Под педагогической инновацией понимается такое новшество и нововведение в педагогическую практику, которое улучшает педагогическую систему и функционирование данной педагогической системы в целом и ее элементов, а также благотворительно сказывается на всех структурных компонентах педагогического процесса [6].

Данное определение является не единственным, помимо него под педагогическими инновациями понимают:

- процесс совершенствования и внесения каких-либо ранее не внедряемых изменений;
- процесс введения новых элементов;
- использование современных креативных идей;

– различные новые идеи, методы, изменения, которые вносят свежие аспекты в устойчивую педагогическую деятельность.

Понятие инновации имеет синонимичные конструкции, такие как: новшество или нововведение. Тем не менее, специалисты разводят понятия креативного подхода и инновации. Несмотря на то, что креативность непосредственно связана с творческим подходом, и подразумевает под собой изменение старого, включение творческого компонента, тем не менее, инновация подразумевает под собой именно воплощение креативных творческих идей в практике, а не только рассмотрение их в теоретическом плане.

Современная наука выделяет несколько подходов к пониманию инноваций. Рассмотрим три основных подхода, сформировавшихся в отечественной науке.

Первый подход рассматривает педагогические инновации как базу для ведения нововведений, основатели подхода – Н.В. Бордовская, А.А. Реан [1] и др. В данном аспекте, важным критерием для оценивания того, насколько результативна инновация – это то, как она повлияла на результат образования. Инновация может приводить как к положительным изменениям в образовательном процессе, так и негативным извинением. В данном подходе под инновацией следует понимать различного рода новшество.

В.А. Сластенин и Л.С. Подымова [5] – представители следующего подхода к пониманию понятия инноваций в отечественной педагогической науке. С точки зрения данного подхода, инновации следует рассматривать как введение новшеств в различные элементы обучения и воспитания, а также в процесс взаимодействия педагога и его учеников или воспитанников.

Т.И. Шамова, П.И. Третьяков [7] не согласны рассматривать под инновацией любое нововведение. Инновацией можно назвать лишь новшество, которое привносит что-то в организацию процесса образования и его содержание. В данном контексте инновация схожа с изобретением, подразумевающим креативность и творческую составляющую. С точки зрения данного подхода, инновация подразумевает под собой эволюционный процесс.

В отечественной педагогической науке существует ряд общепринятых трактовок понятия инновации. Н.Б. Пугачева объединила данные определения и выявила следующие важные черты термина инновации.

Говоря об образовательных инновациях, мы подразумеваем нововведения в цель и в процесс самого образования. Также сюда относятся изменения в его содержании и организации.

Следующей важной чертой инновационной деятельности является её нацеленность на внедрение инновационных процессов.

Целью нововведений является оптимизация и усовершенствование процесса образования. Благодаря инновационному процессу в образовательной сфере сама образовательная практика должна изменяться в положительную сторону, а образовательные системы должны усовершенствоваться, всё это происходит благодаря внедрению новшеств.

Кратко рассмотрим логику инновационного процесса. Она подчиняется идеи модернизации и оптимизации системы образования. Также логика инновационного процесса является отражением того, как обновляется образовательная система [3].

Инновационный путь включает в себя несколько важных этапов. В первую очередь – это формирование и продвижение основной идеи. Следующий шаг – это разработка проекта инновации. Следующий важный шаг – экспертиза нововведения. Далее, происходит внедрение и корректировка инновации. И, наконец, инновация распространяется и проходит этап рутинизации.

Инновационные процессы формируются внутри фундаментальных закономерностей образования [4]. Обозначим важнейшие закономерности:

- системные (например, процесс учения и преподавания);
- структурные (тип урока связан с его целью);
- эволюционные (образовательный процесс изменяется в ходе его развития);
- функциональные;
- информационные (образование зависит от культуры и информационного развития общества).

В качестве базы классификации инноваций берут разные основания, например, по их направленность, по источники, продуктивность, по новизну.

Н.В. Бордовская [1], А.А. Реан, П.И. и др. [7] выделяют четыре базы.

База первой классификации – это охват. Выделяют три вида инноваций – комплексные (охватывают образовательное учреждение полностью); они взаимосвязаны между собой. Единичные и локальные (инновации не связаны между собой).

Вторая основа – соотношение нововведения и педагогического процесса: инновации в содержании и целях образования. Следующий тип инноваций – в методах, приемах, средствах и технологиях. Третий тип – в организации обучения, в административной деятельности и деятельности педагогов и детей.

В основе третьей классификации – потенциальные возможности, выделяют радикальные и комбинаторные инновации.

В основу четвёртой классификации положено то, как инновация относится к предшествующему опыту. В данном контексте выделяют:

- замещающие инновации; отменяющие инновации;
- открывающие инновации;
- инновации, основанные на обращении к прошлому эффективному опыту, – ретровведения [7].

Рассматривая классификацию инноваций, следует подчеркнуть ещё и то, что инновации могут затрагивать различные уровни образования и образовательного системы. И если мы говорим о об инновациях высшего уровня, то их отличительной чертой является то, что они так или иначе изменяют всю педагогическую систему.

Одной из основ для классификации инновационных введений может являться признак инновации. Так, по виду деятельности выделяют инновации в педагогическом процессе – педагогические инновации и инновации в управлении – управленческие инновации. В зависимости от характера инновационных изменений, вносимых в педагогическую сферу, выделяют модифицирующие, комбинаторные и радикальные инновации. Масштабность вносимых нововведений позволяет выделить три вида инноваций – системные, модульные и локальные инновации.

Проблематика инноваций – еще одна основа для выделения видов нововведений. В зависимости от проблематики выделяют:

- нововведения, которые вносят изменения во все образовательное учреждение, например, предполагают создание какой-либо системы в образовательном учреждении на основе концептуальных идей;
- нововведения, предполагающие разработку новых форм, технологий и методов учебно-воспитательного процесса;
- нововведения, предполагающие изменения в содержании и структуре образования;
- нововведения, предполагающие изменения в системе управления образовательным процессом.

По области реализации (внедрения) нововведения выделяют несколько видов инноваций: инновации в содержании образования, инновации в технологиях обучения, инновации в воспитательной сфере, инновации в сфере взаимодействия участников педагогического взаимодействия; в системе педагогических средств и т.д.

В зависимости от источника нововведения выделяют два вида инноваций:

- внутренние нововведения предполагают разработку инновации внутри одной образовательной системы;
- внешние нововведения разрабатываются за пределами образовательной системы.

Инновации не возникают сами по себе. За каждой инновацией стоит личность конкретного педагога. В связи с этим необходимо создавать условия для того, чтобы педагоги имели желание и возможность для педагогического творчества; для того; чтобы совершенствовать формы и методы обучения и воспитания. Также необходимо обеспечить возможность выбора содержания образования.

Важно отметить ещё и тот аспект, что инновационная деятельность для педагога амбивалентна. С одной стороны, педагогическое творчество благоприятно сказывается на профессиональном развитии педагога, так как он имеет возможность обрести новый педагогический опыт, освоить новые технологии. С другой стороны, инновационная деятельность может способствовать и возникновению профессионального кризиса, поскольку непосредственно связана с трудностями в ходе её реализации.

Как и любая другая деятельность в педагогической практике, инновационная деятельность нуждается в грамотном руководстве, которое может осуществляться в разнообразных формах. Тем не менее, важно соблюдать принципы руководства инновационной деятельностью, и одним из важнейших принципов является поддержка. Поддержка педагога может осуществляться различными средствами и способами, и быть как материальной, например, в виде премий, так и в образовательном плане, например, обеспечение участия педагога необходимых в различных семинарах.

Важнейшим моментом поощрения инновационной деятельности для педагогов является наличие рефлексии и понимание педагогами особенностей собственной педагогической деятельности.

Важнейшими факторами, которые обеспечивают непрерывный характер профессионального развития педагогов, являются: психологическая готовность к инновационной деятельности, которая выражается в достаточном уровне развития навыков и умений в рефлексивно-аналитической и деятельностно-практической сфере; ориентация профессионального педагогического образования на непрерывный профессиональный рост.

Готовность педагога к осуществлению инновационной деятельности подразумевает необходимый уровень сформированности личностных и специальных качеств педагога.

Современные исследования свидетельствуют о том, что педагоги, которые успешно улучшают индивидуально методическую систему в воспитательном и образовательном процессе, в общем случае обладают следующими личностными качествами: это творческий стиль мышления, мобильность мышления, конкретность и системность мышление, умение выделять главное, чувство меры, наличие такта, способность к творческому мышлению, готовность к новому, терпимость, желание контактировать и налаживать коммуникацию, готовность к диалогу.

Важным условием для достижения успеха в реализации инновационной деятельности является наличие у педагога ряда умений, таких как, умение принимать новые решения, готовность к риску, желание разрешать конфликтные ситуации, готовность к преодолению инновационных трудностей.

Отталкиваясь от опыта педагогов-инноваторов, можно сказать о том, что у инновационных идей могут быть разные источники:

- это могут быть непредвиденные события, произошедшие в жизни педагога (это могут быть трудности, ошибки и даже провалы);
- желание разрешать разнообразные несоответствия, возникающие в ходе педагогической практики;
- желание педагога улучшить педагогический процесс;
- появление новых образовательных моделей;
- новые ценности, формирующиеся у обучающихся и самих педагогов;
- появление новых знаний, концепции или подходов к образованию.

Выделяют следующие отличительные черты инновационной деятельности. Во-первых, это неординарность и новшества в целях и задачах; затем, глубокий содержательный аспект; оригинальный подход в применении уже известных или в использовании новых методов решения педагогических задач; желание изменять, развивать и совершенствовать собственный вклад в профессию.

Дадим краткую характеристику каждому из уровней готовности педагогов к применению инновационных технологий. Низкий уровень готовности говорит о том, что педагоги хотя и имеют общее представление об инновационной деятельности и обладают необходимыми знаниями, умениями и навыками, тем не менее, пассивно и настороженно относятся ко всему новому, в числе к новшествам в педагогической деятельности. Их уровень креативного и творческого потенциала находится на низком уровне. Они не проявляют стремления к саморазвитию и к самосовершенствованию. Также педагоги с низким уровнем готовности к применению инновационных технологий не всегда оценивают свою деятельность с достаточным уровнем адекватности.

Педагоги, которые в достаточной степени готовы к применению инновационных технологий, понимают всю значимость инновационной деятельности; в некоторой степени они владеют теоретическими основами исследовательской деятельности, тем не менее, навыки выполнения проектной деятельности не сформированы на должном уровне. Их знания и умения проявляются в стандартных условиях. Интерес к инновационной деятельности неустойчив; педагоги стремятся к саморазвитию; но не всегда адекватно оценивают собственную деятельность.

У педагогов с высоким уровнем готовности к инновациям отмечают высокую методологическую культуру, у них присутствуют необходимые методологические знания, которые помогают овладеть нужными теоретическими основами в плане исследовательской деятельности. У педагогов с высоким уровнем готовности к инновациям сформирована собственная педагогическая философия, их стиль мышления носит инновационный характер, они открыты к восприятию всего нового в профессиональном плане, в тоже время они рациональны, реалистичны и в должной мере прагматичны. Педагоги обладают развитыми творческими способностями, готовы к проектированию и моделированию; они активны и инициативны; готовы реализовывать свои творческие способности и свою креативность; ищут практический выход проектной деятельности, стремятся к саморазвитию, склонны к самоанализу и обладают развитыми рефлексивными способностями.

Выводы. В связи со всем вышесказанным мы можем сделать вывод о том, что под готовностью педагогов к инновационной педагогической деятельности следует понимать особое состояние личности, для которого характерно наличие мотивационно-ценностного отношения к педагогической деятельности, владение эффективными способами и средствами реализации педагогических целей, а также способность педагогов к реализации творческой деятельности и рефлексии. Она является основой активной профессиональной позиции и способствует повышению производительности.

Готовность к инновационной деятельности возникает не сама по себе, и не в теоретическом пространстве, а только во время активной педагогической практики. Каждый уровень педагогической готовности – от низкого до высокого – формируется на основе предыдущего опыта, поэтому более высокие уровни основываются на том опыте, который был получен на более низких уровнях. Понимание того, на каком уровне находится педагог в данной ситуации, позволяет составить план работы по развитию его потенциала в плане готовности к инновациям.

Литература:

1. Бордовская, Н.В., Реан, А.А. Педагогика: учебник для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан –СПб.: Питер, 2000. – 304 с.
2. Инновации в общеобразовательной школе. Методы обучения. Сборник научных трудов / Под ред. А.В. Хуторского. – М.: ГНУ ИСМО РАО, 2006. – 290 с.
3. Носова, Л.А. Исследование готовности педагогов дошкольного образования к инновационной деятельности в период модернизации образования в России / Л.А. Носова, Т.А. Павлова, // E-Scio. – 2019. – № 6 (33). – С. 396-403.
4. Сибатуллина, А.Р. Инновационная образовательная среда как фактор развития готовности педагогов к профессиональной деятельности / А.Р. Сибатуллина, Г.А. Степанова, // Вестник Академии энциклопедических наук. – 2020. – № 1 (38). – С. 58-63.
5. Слостёнин, В.А. Педагогика. Инновационная деятельность / В.А. Слостёнин, Л.С. Подымова, – М.: «Магистр», 1997. – 221с.
6. Хуторской, А.В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика: Научное издание / А.В. Хуторской – М.: Изд-во УНЦ ДО, 2005. – 222 с.
7. Шамова, Т.И. Инновационные процессы в школе как содержательная основа её развития / Т.И. Шамова, А.Н. Малинина, Г.М. Тюлю. – М.: Новая школа, 1993.

Педагогика

УДК: 808.5

кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального, дошкольного и психолого-педагогического образования Давкуш Наталия Валериевна
Евпаторийский институт социальных наук (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Евпатория);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального, дошкольного и психолого-педагогического образования Колосова Наталия Николаевна
Евпаторийский институт социальных наук (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Евпатория)

РЕЧЕВЫЕ КЛИШЕ И ШТАМПЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

Аннотация. В статье представлен анализ понятий «речевые клише» и «штампы», обоснованы их категориальные признаки. На основе проведенного исследования авторы описывают особенности понимания будущими педагогами сути клише и штампов, характеризуют причины их возникновения и особенности использования в профессиональной педагогической речи, обосновывают необходимость работы по их преодолению.

Ключевые слова: речевые клише, штампы, профессиональная педагогическая речь, будущие педагоги.

Annotation. The article presents an analysis of the concepts of “speech flares” and “stamps”, their categorical features are substantiated. Based on the conducted research, the authors describe the features of future teachers' understanding of the essence of cliches and cliches, characterize the causes of their occurrence and the features of their use in professional pedagogical speech, justify the need to work to overcome them.

Key words: speech cliches, stamps, professional pedagogical speech, future teachers.

Введение. Успех любой деятельности, а педагогической в особенности, во многом зависит от того, насколько субъекты этой деятельности владеют искусством общения, знают и умеют использовать в деловой речи общепринятые правила и нормы. В современной лингвистике важное место отводится изучению готовых форм и выражений, к которым относятся клише и штампы. Ученые отмечают, что их правильное употребление является одним из показателей сформированности культуры делового общения. Несмотря на актуальность, рассматриваемая проблема на сегодняшний день остается недостаточно изученной. Отдельные аспекты, в частности употребление педагогами клише и штампов в профессиональной речи требуют систематизации, обобщения и дальнейшего исследования.

Цель статьи – уточнить, какие именно речевые соединения относятся к категории речевых клише и штампов, определить их позитивные и негативные функции, выявить закономерности использования в профессиональной педагогической речи, возможности преодоления.

Изложение основного материала статьи. В последнее время наблюдается тенденция ко все более частому использованию в профессиональной речи клише и штампов, однако общепринятого определения этих понятий не выработано.

В лингвистическом энциклопедическом словаре под клише понимается «нейтральное понятие, имеющее информативно-необходимый характер и относящееся к целесообразному применению готовых формул в соответствии с коммуникативными требованиями той или иной речевой сферы» [6, С. 588-589].

Клише (речевой стандарт) как «...готовый, воспроизводимый в определенных ситуациях и сферах общения оборот, который лаконично выражает мысль и не вызывает негативного отношения со стороны адресата» рассматривает Г.А. Копнина, выделяя такие его характеристики как «легкая воспроизводимость готовых речевых формул; четкость семантики, конкретизация; формально-смысловая стандартизованность; облегчение коммуникации, лаконичное выражение мысли при экономии усилий и времени» [5, С. 156].

Х. Чайлак в качестве причин возникновения речевых клише называет «общую стандартизацию, процесс установления стереотипов» и подчеркивает, что «сформулированные на основе частой повторяемости совместных действий людей в стандартных ситуациях, клише, прочно вошли в язык, так как удобны и позволяют не тратить усилия на поиск нужного выражения» [10, С. 91].

В свою очередь, речевые штампы – это, по мнению О.С. Ахмановой, «...избитое, шаблонное, стереотипное выражение, механически воспроизводимое либо в типичных речевых и бытовых контекстах, либо в данном направлении, диалекте и т.п.» [1, С. 197].

В большом энциклопедическом словаре представлено несколько другое определение: «речевой штамп – стилистически окрашенное средство речи, отложившееся в коллективном сознании носителей данного языка как устойчивый, «готовый к употреблению» и потому наиболее «удобный» знак для выражения определенного языкового содержания, имеющего экспрессивную и образную нагрузку» [2, С. 588].

Одним из характерных критериев штампа является его повторяемость, однако это представляется скорее следствием, вызванным стереотипностью мышления, несформированностью образной речи, неспособностью к воображению.

По нашему мнению, нельзя отождествлять понятия «клише» и «штамп», так как различна не только их функциональная окраска, но и семантическая нагрузка. Подтверждение этому мы находим у Г.Я. Солганика, который подчеркивает, что «неразграничение понятий «клише» и «штамп» ведет к безоговорочному осуждению всех вообще готовых оборотов» [9, С. 47].

Е.В. Гринкевич выделяет ряд категориальных признаков речевых штампов:

- 1) «стереотипная сниженная экспрессивность: однообразие семантики и структуры, серийность конструкций;
- 2) раздельнооформленность, наличие не менее двух лексических компонентов;
- 3) стабильность сочетаний, десемантизация слов-компонентов;
- 4) использование стилистически окрашенных конструкций не по назначению, их стилистическое и семантическое рассогласование с другими элементами текста;
- 5) чрезмерная употребительность единиц в небольшом по объему тексте, текстах одного стиля речи» [3, С. 7-8].

В некоторых случаях (неуместное употребление или многократное повторение) речевые клише могут образовывать штампы. Т.В. Матвеева отмечает, что «штамп близок к клише в плане устойчивости, воспроизводимости, автоматизма использования, но противопоставлен в своей оценочности» [7, С. 574].

В своих исследованиях Е.В. Гринкевич дифференцирует клише и речевые штампы следующим образом:

1) «по функции: клише выполняют информативную функцию языка (но не ограничиваются ею и могут иметь также, например, экспрессивную, фактическую функцию); штампы предназначаются в первую очередь для экспрессивной функции;

2) по содержанию и объему значения: клише выражают понятия, и не могут быть заменены без потери смысла; штампы представляют собой экспрессивные синонимы основных наименований и легко заменяются другими сочетаниями;

3) по характеру воздействия на адресата: употребление клише мотивировано, имеет положительное влияние. Восприятие штампов негативно вследствие серийности их строения и семантики» [3, С. 8].

На восприятие и разделение штампов и клише влияют и субъективный фактор, который отражает то, как коммуникант понимает клише, насколько они ему знакомы [5, С. 319].

Итак, на основании проведенного анализа можно сделать следующий вывод: понятия «штамп» и «клише» имеют разное содержание. Штамп как единица со стертой экспрессивностью признается учеными несомненным стилистическим недостатком речи, делающим ее сухой и невыразительной, а клише – скорее ее закономерным компонентом (Л.Г. Сврюгина [8]).

Рассмотрим особенности понимания и использования клише и штампов будущими педагогами и определим, почему это становится нормой для них, а у окружающих вызывает негативные эмоции.

Прежде всего, необходимо понимать причины появления штампов в профессиональной педагогической речи. С точки зрения социальной психологии штамп представляет собой одну из распространенных форм проявления стереотипа человеческого мышления. Готовые языковые формы экономят время, облегчают общение, но не всегда их употребление уместно в той или иной ситуации.

Одним из видов штампов являются универсальные замены, которые постоянно используются и вытесняют слова-синонимы, которые могли бы передать мысль более точно или образно (высказывание, вместо мнения, убеждение, предположение).

Некоторые штампы представляют собой плеоназмы, в которых происходит дублирование некоторого элемента смысла. Конкретная характеристика явлений, заменяется механическим названием одного и того же признака (главный приоритет, эмоциональные чувства и др.).

Некоторые штампы связаны с несоблюдением стилистических норм. Уместные в одном контексте (например, в деловой речи), в другом они звучат именно как штампы (в целях гражданского воспитания было предложено организовать ряд экскурсий и мероприятий соответствующего характера).

Универсальные замены, плеоназмы, стандартные сочетания слов – нарушают требования точности, конкретности педагогической речи, лишают ее своеобразия, живости. Естественно, такая речь не может привлечь и поддержать внимание собеседника.

Как отмечает В.А. Кан-Калик, педагогу очень важно избегать штампов в общении с детьми, так как штампы могут проявляться:

- «в общей манере вести себя;
- в стереотипных реакциях на поведение учащихся;
- в механическом следовании запланированной схеме разговора на уроке без учета его реального развития;
- в «психологической закрытости» учителя, который реализует на уроке только педагогические функции и не раскрывается как человек» [4, С. 182].

Для того чтобы определить степень понимания будущими педагогами сущности речевых штампов и клише, было проведено исследование, в рамках которого обучающимся Крымского федерального университета 2-4 курсов (1328 человек), было предложено написать эссе на тему «В чем вы усматриваете опасность штампов в педагогической деятельности?».

Проанализировав эссе, мы пришли к выводу, что 85% респондентов неверно трактуют понятие «штампы», характеризуя их как «стереотипы», а точнее стереотипное поведение. В своих работах они определили следующие аспекты:

- стереотипное выполнение некоторых действий (повторяющаяся структура урока, выставление отметок);
- однообразие, монотонность средств воздействия и общения;
- реализация неверных установок и позиций педагога;
- зависимость оценивания педагогом личности обучающегося в целом от его успеваемости;
- авторитарный стиль поведения;
- ограничение творческой активности;
- сдерживание процесса перехода к новой парадигме образования, служит тормозом для обновлений;

- трафаретность, упрощенность взглядов на возникающие проблемы;
- снижение гибкости мышления.

Остальные 15% обучающихся, перечисляли те словосочетания, которые они считали штампами, «надоевшими» словами и выражениями, потерявшими свою уникальность, и не несущими нужной смысловой нагрузки:

- «лес рук»;
- «у вас воспаление хитрости»;
- «что за коллективное творчество?»;
- «учитель всегда прав!»;
- «звонок для учителя»;
- «надо слушать, когда я говорю»;
- «смотрим на доску»;
- «обратите внимание на...» и др.

Однако, необходимо отметить, что приведенные обучающимися примеры относятся скорее к «клишированным фразам».

Анализируя мнение респондентов о значении штампов, мы отметили, что 47% обучающихся отмечают их несомненную пользу, так как, по их мнению, они повышают скорость реагирования в типовых ситуациях, но, одновременно они не отрицают, что использование штампов, несомненно, приносит вред при их использовании в педагогической деятельности, а 53% обучающихся категорично заявили, что штампы, при использовании их педагогом, приносят только вред.

В одном из эссе обучающийся отметил, что основная опасность штампов заключается в иллюзии того, что с их помощью можно решить любую задачу; среди подводных камней обучающийся выделяет скучность подачи материала, отсутствие профессионального роста, стагнация, потеря литературного вкуса. Мы, пожалуй, согласимся с данным выводом, потому что чрезмерное использование штампов педагогом в речи приводит к профессиональной деформации, которую можно остановить и все исправить.

Резюмируя все выше изложенное, мы можем сделать вывод, что ни в одном эссе четко не было определено понятие штампа, не были представлены примеры самих штампов, и варианты их использования в речи педагога. Поэтому считаем, что необходимо расширять и углублять работу по совершенствованию профессиональной речи будущих педагогов и преодолению употребления в ней речевых штампов.

Выводы. Использование педагогами штампов в речи не является приговором, это своеобразный сигнал, показывающий, что им необходимо сделать глоток свежего воздуха, отдохнуть и осуществить профессиональную перезагрузку.

Однако освобождение от штампов происходит только благодаря систематической и целенаправленной работе. Это всегда и изучение теоретических основ педагогической профессии, требований к ней, это стремление к постоянному самосовершенствованию, самоконтроль, готовность к работе над собой и развитию выразительности речи. Без сознательных усилий, направленных на их преодоление, речевые штампы не только не исчезают, но и все больше обедняют профессиональную речь, лишая ее конкретности, смысловой нагрузки, делая менее выразительной и эмоционально насыщенной. Таким образом, сохранение и развитие индивидуальных особенностей речи, личного восприятия и отражения окружающего мира – важнейшая задача, стоящая перед педагогом. Перспективы дальнейшего исследования мы видим в обосновании условий, необходимых для преодоления речевых штампов в речи будущих педагогов в процессе изучения дисциплин гуманитарного цикла в профильных вузах.

Литература:

1. Ахманова, О.С. Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова. – Москва: Рипол Классик, 2013. – 614 с.
2. Винокур, Т.Г. Большой энциклопедический словарь. Языкознание / [Т.Г. Винокур]; под ред. В.Н. Ярцева. – Москва: Большая Российская энциклопедия, 1998. – С. 588-589.
3. Гринкевич, Е.В. Речевые штампы: динамика их экспрессивности: автореферат дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / Гринкевич Екатерина Владимировна. – Ростов н/Д, 2007. – 18 с.
4. Кан-Калик, В.А. Учителю о педагогическом общении: кн. для учителя / В.А. Кан-Калик. – Москва: Просвещение, 1987. – 190 с.
5. Копнина, Г.А. Клише, или речевой стереотип: энциклопедический словарь-справочник. Выразительные средства русского языка и речевые ошибки и недочеты / [Г.А. Копнина]; под ред. А.П. Сковородникова. – Москва: Издательство «Флинта», 2011. – С. 156.
6. Лингвистический энциклопедический словарь / [Научно-редакционный совет издательства «Советская энциклопедия», Институт языкознания АН СССР]; гл. ред. В.Н. Ярцева. – Москва: Советская энциклопедия, 1990. – 682 с.
7. Матвеева, Т.В. Речевой штамп: культура русской речи: Энциклопедический словарь-справочник / [Т.В. Матвеева]; под ред. Л.Ю. Иванова, А.П. Сковородникова, Е.Н. Ширяева и др. – Москва: ФЛИНТА: Наука, 2007. – С. 574-575.
8. Севрюгина, Л.Г. Варьирование семантики клише как способ индивидуализации речи учащихся 6-х и 9-х классов: автореферат дис. ... канд. педагог. наук: 13.00.02 / Севрюгина Людмила Геннадьевна. – Санкт-Петербург, 2005. – 21 с.
9. Солганик, Г.Я. О языке газеты: учебно-методическое пособие для студентов-заочников фак. и отделений журналистики государственных университетов / Г.Я. Солганик // Министерство высшего и среднего специального образования СССР. Научно-методический кабинет по заочному и вечернему обучению Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова. – Москва: Издательство Московского университета, 1968. – 48 с.
10. Чайлак, Х. Функционирование языковых клише и штампов официально-делового стиля на современном этапе / Х. Чайлак // Международный аспирантский вестник. Русский язык за рубежом. – Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина. – 2009. – № 1-2. – С. 91-92.

УДК 378.2

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 Овчаренко Влада Владимировна
Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского (г. Калуга)

РАЗВИТИЕ ВЕРБАЛИЗАЦИИ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР 3 УРОВНЯ

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме формирования пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 3 уровня речевого развития. В статье рассматривается влияние формирования пространственных представлений на развитие речи детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи. Также определяется результативность работы по развитию вербализации пространственных представлений и ее влияние на лексико-грамматический строй речи. Кроме того, в статье представлены виды работы, направленные на формирование пространственных представлений. Многие из них положительно влияют на развитие лексико-грамматического строя речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 3 уровня речевого развития. Многие логопеды рассматривали данную проблему в своих трудах. В данной статье за основу взяты труды Н.В. Нищевой. В ее работах раскрываются методы формирования пространственных представлений с помощью нейропсихологического подхода. Также в статье использовались труды Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. Они предлагают диагностику развития уровня пространственных представлений, в том числе уровня вербализации пространственных представлений. Также используется их методика развития вербализации пространственных представлений. Целью статьи является анализ динамики работы по развитию вербализации пространственных представлений и влияние ее на развитие лексико-грамматического строя речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня речевого развития. Работа разделена на констатирующий, формирующий и контрольный этапы работы. Задачи работы были следующие: провести диагностику речи детей и уровня вербализации пространственных представлений на констатирующем этапе исследования; провести работу по развитию вербализации пространственных представлений на формирующем этапе исследования; провести повторную диагностику речи детей и уровня вербализации пространственных представлений, проанализировать результаты диагностики. Результаты данной статьи позволяют говорить о положительной динамике развития лексико-грамматического строя речи при работе по развитию уровня вербализации пространственных представлений.

Ключевые слова: пространственные представления, вербализация пространственных представлений, общее недоразвитие речи, развитие речи, лексико-грамматический строй речи, межполушарное взаимодействие.

Annotation. This article is devoted to the problem of the formation of spatial representations in older preschool children with general speech underdevelopment of the 3rd level of speech development. The article examines the influence of the formation of spatial representations on the speech development of older preschool children with speech disorders. The effectiveness of the work on the development of verbalization of spatial representations and its impact on the lexical and grammatical structure of speech is also determined. In addition, the article presents the types of work aimed at the formation of spatial representations. Many of them have a positive effect on the development of the lexical and grammatical structure of speech of older preschool children with general speech underdevelopment of the 3rd level of speech development. Many speech therapists have considered this problem in their writings. This article is based on the works of N.V. Nischeva. Her works reveal methods of forming spatial representations using a neuropsychological approach. The article also used the works of N.Ya. Semago, M.M. Semago. They offer diagnostics of the development of the level of spatial representations, including the level of verbalization of spatial representations. Their methodology of developing the verbalization of spatial representations is also used. The purpose of the article is to analyze the dynamics of work on the development of verbalization of spatial representations and its impact on the development of the lexical and grammatical structure of speech of older preschool children with ONR of the 3rd level of speech development. The work was divided into the ascertaining, formative and control stages of the work. The tasks of the work were as follows: to diagnose the speech of children and the level of verbalization of spatial representations at the ascertaining stage of the study; to work on the development of verbalization of spatial representations at the formative stage of the study; to re-diagnose the speech of children and the level of verbalization of spatial representations, to analyze the results of the diagnosis. The results of this article allow us to speak about the positive dynamics of the development of the lexico-grammatical structure of speech when working on the development of the level of verbalization of spatial representations.

Key words: spatial representations, verbalization of spatial representations, general underdevelopment of speech, speech development, lexico-grammatical structure of speech, interhemispheric interaction.

Введение. В условиях активного развития всех сфер жизни логопеды получают широкий диапазон информационных и образовательных ресурсов для полноценного социокультурного развития личности ребенка. Важной областью в педагогической деятельности в современном мире является работа по сохранению ценности периода детства дошкольников, главной точки введения их в процесс жизнедеятельности в современном мире и овладения ими новыми формами взаимодействия с окружающим миром. Мы считаем, что логопедам сформировать у детей навыки ориентации в окружающем мире, научить их свободно и ясно мыслить, пользоваться приобретенными навыками на благо общества, а в большей степени речевыми навыками [4].

Однако, в логопедической практике встречаются дети с недостатками речевого развития, примером такого нарушения у детей старшего дошкольного возраста является общее недоразвитие речи (ОНР). Общее недоразвитие речи (ОНР) – это системное проявление речевой аномалии, при котором нарушены или отстают основные компоненты речи, то есть лексика, грамматика, связная речь и т.п. (С.Н. Сазонова).

Это нарушение негативно влияет на развитие всех психических процессов. К симптомам нарушения функциональной системы речи у дошкольников с общим недоразвитием речи 3 уровня развития речи относят недостатки аудиального внимания, несовершенство речевой деятельности, низкую речевую активность, недостатки появления стереотипов речевой деятельности, низкий уровень запоминания изученного языкового материала. Достаточно ярко проявляются несовершенства лексико-грамматического строя речи, вследствие чего зачастую складывается ситуация речевой беспомощности в непредсказуемых ситуациях [6].

Изложение основного материала статьи. На практике у детей, имеющих общее недоразвитие речи 3 уровень развития речи, наблюдаются крайне низкий объем знаний об окружающем их мире, недостаток сведений о свойствах и

функциях предметов, здесь же характерны трудности в установлении логических связей. Недостатки речи у таких детей часто вызывает нарушение сенсорного восприятия, это выражается в нехватке чувственного познания мира ребенком [8].

В познавательном развитии старших дошкольников с ОНР значительная роль отводится формированию представлений об окружающем пространстве. Пространственные представления – это представления о пространственных и пространственно-временных свойствах и отношениях, таких как величина, форма, относительное расположение объектов и их движение (Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко) [9].

Нами было выявлено, что занятия по формированию пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня развития речи позволяют преодолеть недостатки логических операций, понимания пространственных и временных свойств и отношений. Кроме того, на этих занятиях создаётся благоприятная ситуация для коррекционной работы по преодолению интеллектуальной и речевой недостаточности. Выполняя задания, требующие выполнения пространственных операций у детей развивается словарный запас, они начинают понимать бытовые синтаксические конструкции и употреблять их в своей речи, также участвуют в соответствии с инструкцией. Также для развития речи предлагаются выполнять следующее требование: ребёнок должен в ходе выполнения задания проговаривать свои действия за педагогом, данный приём позволяет активизировать подражание, кроме того, расширить активный словарь, раздавать связную речь и регулировать самостоятельно свои действия [1; 5].

По мнению А.А. Люблинской, степень развития вербализации представлений о пространстве у дошкольников не столько отражает уровень их речевого развития, сколько характеризует их умение осознавать и выделять признаки предметов в пространстве как конкретные объекты познания. Старшие дошкольники с ОНР 3 уровня речевого развития значительно отстают от сверстников во владении пространственным понятийным аппаратом. Наиболее часто это проявляется в экспрессивной речи, которая у детей этой группы находится на уровне ниже возрастной нормы, при том, что пассивный словарный запас часто в пределах нормы. Дети с ОНР 3 уровня речевого развития зачастую не используют в речи пространственные предлоги «под», «над» и прилагательные «широкий», «узкий», «толстый», «тонкий». Большая часть детей с данным логопедическим заключением заменяют эти слова на прилагательные: «большой», «маленький». В редких случаях дети с нарушениями речи используют эти прилагательные неадекватно: вместо «толстый» – «широкий», «тонкий» – «узкий» и наоборот [7].

Нами было выделено, что главным отличием активного словаря данной группы детей от сверстников является неспособность овладеть понятиями «право – лево». Значительное отставание наблюдается у них во всех ситуациях, которые требуют умения оперировать пространственными понятиями. Наиболее абстрактными среди всех обозначений направлений пространства являются «правое» и «левое», в то время как понятия «сверху – снизу» соотносятся с вертикальной осью «голова – ноги». Данная особенность значительно замедляет развитие вербализации пространственных представлений в онтогенезе [2].

Перечисленные особенности позволяют сделать вывод, что для развития лексико-грамматического строя речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 3 уровня речевого развития необходимо проводить работу по вербализации пространственных представлений. Данная работа проводилась нами в 3 этапа: констатирующий, формирующий, контрольный.

На констатирующем этапе была проведена диагностика речи детей с ОНР 3 уровня речевого развития и диагностика вербализации пространственных представлений. Для диагностики речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня речевого развития была использована «Речевая карта для детей с ОНР» Н.В. Нищевой.

Диагностика позволила определить уровни развития речи детей. Условно уровни были поделены на высокий уровень (15-13 баллов), средний (12-10 баллов), низкий (ниже 9 баллов).

Высокий уровень характеризовался отсутствием ошибок на всех этапах диагностики речи, допускалась помощь логопеда. На среднем уровне было допустимо минимальное количество ошибок на каждом этапе и помощь логопеда. Низкий уровень характеризовался большим количеством ошибок и невозможностью выполнить задание без помощи логопеда.

Для диагностики вербализации пространственных представлений использовалась «Методика исследования пространственных представлений» Н.Я. Семаго, М.М. Семаго [8].

Диагностика позволила определить уровни развития речи детей. Условно уровни были поделены на высокий уровень (5-6 баллов), выше среднего (4 балла), средний (3 балла), ниже среднего (2 балла), низкий (1 балл).

На высоком уровне ребенок самостоятельно и правильно отвечает на вопросы, допускает 1 ошибку или не допускает вообще. На уровне выше среднего ребенок правильно отвечает на вопросы при помощи логопеда. Средний уровень характеризуется тем, что ребенок испытывает трудности вербализации взаиморасположения объектов, помощь заключается в просьбе составить предложение с указанием объектов и их расположения. Уровень ниже среднего характеризуется тем, что ребенок испытывает трудности вербализации взаиморасположения объектов, не может воспользоваться помощью логопеда, допускает множество ошибок. На низком уровне ребенок не выполняет задание.

Результаты изучения уровня развития речи представлены в Таблице 1.

Таблица 1

Результаты изучения уровня развития речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня речевого развития (констатирующий этап исследования)

Имя	Состояние моторики	Исследование акт. словаря	Исследование грам. строя речи	Состояние связной речи	Состояние языковой системы	Итог
Илья	3	2	2	2	1	10 (ср.)
Аня	2	2	1	1	1	7 (низ.)
Боря	2	2	1	2	1	8 (низ.)
Гриша	3	1	1	2	1	8 (низ.)
Олег	1	3	2	2	2	10 (ср.)
Саша	2	1	1	1	1	6 (низ.)
Максим	3	2	1	2	1	9 (низ.)
Лиза	2	2	1	1	1	7 (низ.)
Денис	2	3	2	2	2	11(ср.)
Кристина	2	2	1	1	2	8 (низ.)

На этапе исследования звукопроизношения было выявлено, что у большинства дошкольников нарушено произношение нескольких групп звуков, в основном шипящие и соноры. При исследовании воспроизведения слов сложной слоговой структуры трудности наблюдались у детей и экспериментальной, и контрольной групп речевого развития. Минимальное количество ошибок на этапе исследования состояния фонематического слуха возникло у дошкольников обеих групп исследования, однако при оценке фонематического восприятия почти у всех детей были выявлены трудности. При оценке состояния активного словаря все воспитанники показали средние результаты. Исследование грамматического строя речи показало, что у большей части дошкольников низкий уровень развития грамматического строя. Диагностика состояния экспрессивной речи позволила точно определить уровень развития речи дошкольников. Исследование связной речи показало, что трудности у детей с ОНР вызывает пересказ текста, однако дети старались правильно отвечать на вопросы, касающиеся прочитанного педагогом текста.

Следующим было задание, направленное на диагностику пространственных представлений. Результаты исследования представлены в Таблице 2.

Таблица 2

**Результаты изучения уровня развития пространственных представлений у детей с ОНР 3 ур. р. р.
(констатирующий этап исследования)**

Имя	Взаимоотношения внешних объектов, их вербализация (макс 6 б.)
Илья	3 (средний)
Аня	1 (низкий)
Боря	1 (низкий)
Гриша	2 (ниже среднего)
Олег	4 (выше среднего)
Саша	1 (низкий)
Максим	2 (ниже среднего)
Лиза	3 (средний)
Денис	3 (средний)
Кристина	1 (низкий)

При исследовании уровня вербализации пространственных представлений большинство обследуемых детей получили результаты ниже среднего. Диагностика показала, что дети не понимают пространственные предлоги на предметных изображениях, а также не понимают их в пространстве по горизонтали. Исследование показало, что воспитанники не всегда употребляют их в самостоятельной речи при том, что владеют всеми необходимыми понятиями.

Из-за недостатков речевого развития большинство детей показали низкие результаты, что свидетельствует о влиянии речевого недоразвития на формирование пространственных представлений.

На формирующем этапе проводилась работа по формированию пространственных представлений, в которую входила работа по вербализации пространственных представлений.

Для развития лексико-грамматического строя речи и уровня вербализации пространственных представлений мы активно использовали пособие «Расскажи, что где находится». Задача детей состояла в том, чтобы ребенок комментировал и объяснял выполнение заданий. Кроме того, активно использовалось пособие Е.А. Соболевой «Развиваем моторику и пространственные представления». Задания были направлены на формирование представлений о взаимодействии внешних объектов и пространства собственного тела ребенка, также на формирование словарного запаса такими словами как: «вправо», «влево», «вверх», «вниз». Также с помощью данного пособия отрабатывалось правильное употребление пространственных предлогов.

Пример игры для развития вербализации пространственных представлений:

«Наоборот»

Дидактическая задача: закрепить парно противоположные значения слов, обозначающие пространственные признаки предметов.

Материал: мяч.

Ход игры: Дети и логопед садятся на стулья в кружок.

Логопед произносит слово и бросает кому-либо из детей мяч; ребёнок должен поймать мяч, сказать слово противоположное по смыслу, и снова бросить мяч логопеду (вперёд – назад, направо – налево, вверх – вниз, далеко – близко, высоко – низко, над – под, внутри – снаружи, дальше – ближе, далёкий – близкий, верхний – нижний, правый – левый и др.). Если тот, кому бросили мяч, затрудняется ответить, дети по предложению логопеда хором произносят нужное слово.

Мы подбирали игры и упражнения таким образом, чтобы совершенствовать и усложнять структуры отдельных образов пространственных понятий, обеспечивающих обобщённое понимание предметов и явлений, а далее формировать системы конкретных представлений о предметах [8].

Важным условием, из установленных нами при подборе игр и упражнений, направленных на развитие пространственных представлений, было обучение старших дошкольников с ОНР III уровня различать план реальных предметов и объектов и план моделей, которые отражали эти объекты [3].

После формирующего этапа работы нами была проведена повторная диагностика развития речи, которая показала следующие результаты. Результаты представлены в Таблице 3.

Результаты изучения уровня развития речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня речевого развития (контрольный этап исследования)

Имя	Состояние моторики	Исследование акт. словаря	Исследования грам. строя речи	Состояние связной речи	Состояние языковой системы	Итог
Илья	3	2	2	2	1	10 (ср.)
Аня	2	2	2	1	1	8 (низ.)
Боря	2	2	1	2	1	8 (низ.)
Гриша	3	1	1	2	1	8 (низ.)
Олег	1	3	2	2	2	10 (ср.)
Саша	2	2	1	1	1	7 (низ.)
Максим	3	2	2	2	1	10 (ср.)
Лиза	2	2	2	1	1	8 (низ.)
Денис	2	3	2	2	2	11(ср.)
Кристина	2	2	1	1	2	8 (низ.)

Результаты контрольной диагностики детей позволяют увидеть положительную тенденцию развития речи детей с общим недоразвитием речи 3 уровня речевого развития. Таким образом, во время проведения работы по формированию пространственных представлений, результаты диагностики речи стали выше, количество детей с низким уровнем речи уменьшилось и стало составлять 60%. Занятия по формированию пространственных представлений положительно влияют на развитие общей, мелкой и артикуляционной моторики, так как происходит развитие навыка ориентироваться в пространстве собственно тела. Кроме того, подобные занятия увеличивают активный словарный запас детей и лексико-грамматический строй речи. Так как на занятиях используется нейропсихологическая коррекция, это положительно влияет на коррекцию неречевых особенностей ребенка.

Сравнительные результаты диагностики представлены на Рисунке 1.



Рисунок 1. Результаты исследования речи детей с ОНР 3 уровня речевого развития

Результаты контрольного этапа исследования уровня вербализации пространственных представлений представлены в Таблице 4.

Результаты изучения уровня развития пространственных представлений у детей с ОНР 3 ур. р. р. (контрольный этап исследования)

Имя	Взаимоотношения внешних объектов, их вербализация (макс 6 б.)
Илья	3 (средний)
Аня	2 (ниже среднего)
Боря	1 (низкий)
Гриша	2 (ниже среднего)
Олег	4 (выше среднего)
Саша	1 (низкий)
Максим	3 (средний)
Лиза	3 (средний)
Денис	3 (средний)
Кристина	1 (низкий)

Полученные нами результаты диагностики позволили отследить положительную тенденцию развития уровня вербализации представлений об окружающем пространстве. Таким образом, увеличилось число детей, имеющих средний уровень вербализации пространственных представлений. Воспитанники смогли практически безошибочно называть направления движения, использовать пространственные понятия и пространственные предлоги. Полученные данные позволяют сделать вывод, что работа по развитию уровня вербализации пространственных представлений оказывает положительное влияние на развитие лексико-грамматического строя речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи 3 уровня развития речи.

Сравнительно результаты диагностики уровня вербализации пространственных представлений детей на всех этапах эмпирического исследования представлены на Рисунке 2.

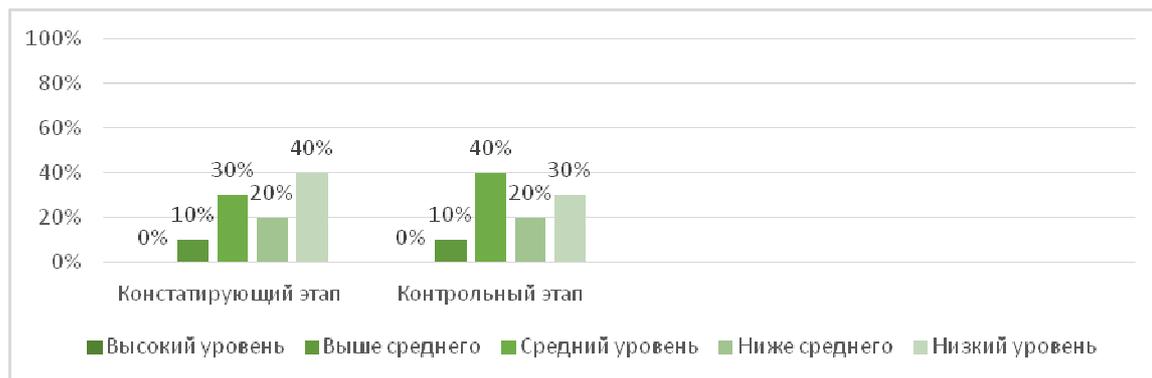


Рисунок 2. Результаты исследования уровня вербализации пространственных представлений детей с ОНР 3 уровня речевого развития

Результаты работы показывают, что развитие вербализации пространственных представлений положительно влияет на развитие лексико-грамматического строя речи детей. Однако, для наиболее успешной работы необходимо соблюдать следующие рекомендации:

- необходимо учить детей анализировать зрительный образ предметов и проговаривать части, из которых состоит предмет и их местоположений;
- использовать дифференцированный и индивидуальный подход при обучении, использовать метод дифференциации материала, в которой учитываются особые образовательные потребности;
- использовать выполнение заданий по словесной инструкции логопеда;
- использовать различные по форме, составу, цвету материалы, интересные детям;
- осваивать приобретенные знания в быту, в труде, в повседневной жизни;
- использовать метод моделирования для обеспечения наглядности.

Выводы. Общее недоразвитие речи – это нарушение речи, которое наблюдается у детей, обладающих нормальным слухом и первично сохранным интеллектом. ОНР характеризуется нарушением формирования фонетико-фонематической, лексической, грамматической сторон речи. Дети с общим недоразвитием речи 3 уровня речевого развития начинают говорить позже своих сверстников, у них наблюдается низкий уровень памяти, мышления, воображения, такие дети отличаются недостатками моторного развития, они часто рассеяны и не могут концентрировать свое внимание на объектах, которые им мало интересны. Чтобы у детей не возникало трудностей в освоении учебных программ в школе, педагогу необходимо заниматься познавательным развитием дошкольников, в состав которого входит формирование пространственных представлений.

Таким образом, нами было выявлено, что работа по формированию пространственных представлений у детей с ОНР 3 уровня речевого развития тесно взаимосвязана с коррекцией речевых нарушений. Положительная динамика полученных нами результатов диагностики свидетельствует о том, что работа по вербализации пространственных представлений оказывает благоприятное влияние на развитие лексико-грамматического строя речи. Успешность коррекционно-развивающей работы зависит от созданных в детском саду условий, коррекция должна быть комплексна и систематизирована, иметь в основе дифференцированный подход с учётом особенностей речевого расстройства и уровня развития детей.

Литература:

1. Ахутина, Т.В. Трудности усвоения начального курса математики в форме квазиисследовательской деятельности / Т.В. Ахутина // Психологическая наука и образование. – 2001. – Т. 6. – № 1
2. Баряева, Л.Б. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников (с проблемами в развитии): учебно-методическое пособие / Л.Б. Баряева. – Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена; «СОЮЗ», 2002.
3. Белошистая, А.В. Психологическое обоснование системы математического развития дошкольников и принципы отбора содержания этого обучения / А.В. Белошистая // Психология обучения. – 2008. – № 5. – С. 17-32.
4. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения / В.В. Давыдов. – Москва: Директмедиа Паблишинг, 2008. – 613 с.
5. Глозман, Ж.М. Нейропсихология детского возраста. / Ж.М. Глозман. – Москва: Академия, 2009. – 131 с.
6. Левина, Р.Е. Основы теории и практики логопедии / [Левина Р.Е.]; Под ред. Р.Е. Левиной. – Москва: Просвещение, 2009. – 365 с.
7. Нищева, Н.В. Развитие математических представлений у дошкольников с ОНР (с 6 до 7 лет): организованная образовательная деятельность / Н.В. Нищева. – Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2011. – 455 с.
8. Семаго, Н.Я. Методика формирования пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста: практ. Пособие / Н.Я. Семаго. – М.: Айрис-пресс, 2007. – 112 с.
9. Чернова, В.И. Формирование элементарных математических представлений у детей с речевыми нарушениями / [В.И. Чернова]; Под ред. В.И. Черновой: методическое пособие. – Хабаровск, 2003. – С. 4-7.

УДК 378.2

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 РЕЧИ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА ПОСРЕДСТВОМ КАРТОЧЕК PECS

Аннотация. В статье рассматривается эффективность логопедической работы по речевому развитию детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) посредством карточек PECS. Исследование было направлено на определение динамики уровня речевого развития: пассивного словаря, понимание обращенной речи, связной речи. Результаты исследования показали, что большей части детей с РАС присуще задержка речевого развития, низкий уровень познавательных процессов. Для развития речевой сферы детей с РАС была изучена литература по особенностям логопедической работы с детьми с РАС, по методике развития речи детей с РАС. Полученные знания были применены в практической деятельности с детьми старшего дошкольного возраста с РАС. Во время формирующей работы были заметны следующие изменения: улучшилось понимание инструкций и связная речь: ответы на вопросы-, увеличился объем словаря. Данная статья может представить практическую ценность педагогам, логопедам-дефектологам, работающим с детьми с РАС.

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра, коммуникативные навыки, речевое развитие, логопедическая работа, карточки PECS.

Annotation. The article discusses the effectiveness of speech therapy work on the speech development of children with autism spectrum disorders (ASD) through PECS cards. The study was aimed at determining the dynamics of the level of speech development: passive vocabulary, understanding of reversed speech, coherent speech. The results of the study showed that the majority of children with ASD are characterized by a delay in speech development, a low level of cognitive processes. For the development of the speech sphere of children with ASD, the literature was studied on the peculiarities of speech therapy work with children with ASD, on the methodology of speech development of children with ASD. The acquired knowledge was applied in practical activities with older preschool children with ASD. During the formative work, the following changes were noticeable: the understanding of instructions and coherent speech improved: answers to questions-, the volume of the dictionary increased. This article can be of practical value to teachers, speech pathologists working with children with ASD.

Key words: autism spectrum disorder, speech therapy, PECS cards, speech development.

Введение. Развитие речи детей с расстройством аутистического спектра выступает основным в логопедической работе, так как у них наблюдается комплексное нарушение речевой функции. Исходя из этого, актуальной является проблема внедрения и использования эффективных альтернативных адаптированных методик в систему коррекционно-педагогической работы по развитию речи и межличностного общения детей с аутистическими нарушениями. Одной из эффективных является методика альтернативной системы коммуникации и развития речи с помощью карточек PECS.

Изложение основного материала статьи. Проблемой аутизма и развития речи детей с РАС занимались такие авторы, как: К.С. Лебединская, О.С. Никольская, С.С. Морозова, Л.Г. Нуриева, В.С. Сандрикова и другие.

Л.Г. Нуриева создала методику по развитию речи у аутичных детей, которую описала в книге «Развитие речи у аутичных детей» [9]. К.С. Лебединская, В.В. Лебединский, О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М.Либлинг разработали основные направления коррекции эмоциональных расстройств у детей и, прежде всего, у детей с аутизмом [8]. 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 [10]. 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].

В статье Леоновой И.В. отражены результаты исследования особенностей развития коммуникативных и речевых навыков у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра (РАС). Представленное исследование позволило выявить специфику развития коммуникативных навыков и речи, обозначить направления коррекционно – педагогической работы по их освоению, а также условия, необходимые для ее успешной реализации [4].

Мухаметзянова Ф.Г., Мясагутова А.Ф., Валиуллина Г.В. в своей работе провели исследовательскую и формирующую виды работы по использованию карточек PECS в развитии речевого общения детей с аутизмом. Они выяснили, что посредством карточек PECS у детей с РАС появилось не только невербальное общение, но вербальное: дети научились выражать просьбы, выражать свои эмоции, использовать вежливые слова и отвечать на вопросы [7].

Наша исследовательская работа началась с определения уровня речевого развития детей дошкольного возраста с РАС. В исследовании участвовали 5 детей старшего дошкольного возраста с РАС. База исследования: МБДОУ «Россиянка» ЦРР Калуги НСП «Незабудка». В процессе диагностики мы использовали эмпирические методы: беседа и наблюдение для определения уровня связной речи- методики: понимание инструкций (Ю.Ф. Гаркуша), пассивный словарь (Е.С. Зайцева, В.К. Шептунова), понимание речи (Р.Е. Левиной).

Исследование показало, что большая часть детей имеет средний уровень по всем методикам: понимания инструкций и понимания речи, объем пассивного словаря, связной речи. Наглядно результаты представлены в таблице 1.

Результаты исследования

№	Понимание инструкций	Понимание речи	Пассивный словарь	Связная речь
1	4 б. выше среднего	3,5 б. выше среднего	4 б. выше среднего	3 б. средний
2	3 б. средний	2,5 б. средний	2 б. выше низкого	2,5 б. средний
3	2 б. выше низкого	1 б. низкий	0,5 б. низкий	0 б. низкий
4	4 б. выше среднего	3 б. средний	3 б. средний	3 б. средний
5	3 б. средний	3 б. средний	3 б. средний	2,5 б. средний

Не все испытуемые могли справиться с заданием самостоятельно: некоторым понадобилась помощь логопеда. Кто-то вовсе отказывался от выполнения заданий либо не понимал, что его просят сделать. Это зависело от степени проявления аутистических расстройств, уровня понимания и восприятия обращённой речи и характера ребёнка. Таким образом, большая часть детей старшего дошкольного возраста имеют средний показатель уровня речевого развития.

Недостаточный уровень сформированности речевой функций у детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра отражен в трудностях восприятия речи взрослого и понимания значения слов. Дети быстро устают, не могут долго удерживать внимание, быстро отвлекаемы. В связи с недостатками мотивации и эмоционально-волевой сферы дети слабо организованы, не испытывают длительный интерес к заданиям, очень поверхностно понимают поставленную задачу.

Таким образом, исследование показало, что развитие речи детей с расстройством аутистического спектра имеет ряд специфических особенностей: слабость восприятия речи взрослого, необходимы зрительное подкрепление; образец выполнения инструкций. Отмечается недостаточный уровень объема пассивного словаря. Кроме того, у половины детей выявлено нарушение речи: использование эхололий, либо полное отсутствие речи, низкое использование активного словаря. Данные факты позволяют говорить о необходимости проведения коррекционной логопедической работы с детьми старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра посредством карточек альтернативной коммуникации – PECS.

Для того, чтобы начать логопедическую работу, необходимо знать принципы работы с детьми с РАС. Учет данных принципов обусловлен тем, что детям с РАС не доступен осмысленный перенос, полученный знаний и умений в практику. Блажевич А.В. в своей статье описала некоторые из принципов. Во-первых, логопедическая работа должна строиться по принципу от общего к частному: от речевой ситуации к слову при расширении словаря. Во-вторых, работа над речью предполагает предъявление правильного речевого образца и включение высказываний ребенка в общий сюжет. В-третьих, занятия должны проходить в игровой форме. В-четвертых, развитие способности к последовательному изложению событий осуществляется в процессе обсуждения прошедших (будущих) событий в жизни ребенка. В-пятых, учитываются поведенческие особенности: не провоцировать агрессию или концентрацию на аффективно насыщенных высказываниях. В-шестых, весь речевой материал должен быть связан с личным опытом ребенка, с его интересами и включен в специально созданную коммуникативную ситуацию [1].

Поэтому освоение PECS должно происходить постепенно. Мы выделили данные виды подготовительных работ:

- отработка зрительного контакта;
- развитие зрительного и слухового внимания;
- совершенствование навыков чтения.

На основе исследования нами были подобраны несколько пар карточек, которые можно использовать в логопедической работе по развитию речи. Наглядно они представлены на картинке 1.

Картинка 1.



Работа с карточками строится так: ребёнок видит картинку, видит/читает подпись, слышит название предмета или действия, – и все это связывается в один образ. Таким образом идет обогащение словаря-предметов, словаря-действий, словаря-эмоций и т.д. На основе полученных знаний с детьми проводились занятия по развитию понимания обращенной речи: понимание инструкций.

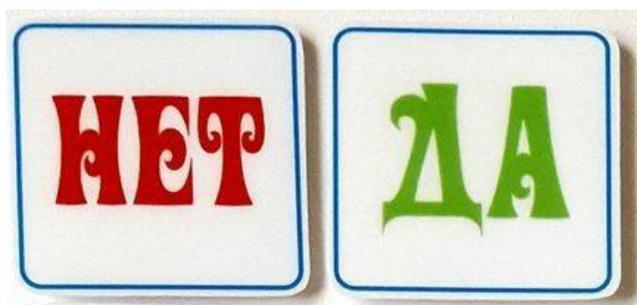
На карточке представлено действие, которое нужно выполнить по просьбе педагога. Сначала был представлен образец выполнения инструкции, далее ребёнок повторял вместе с логопедом, затем –самостоятельно. После отработки одного действия шло обучение пониманию и выполнению следующего действия. Затем данные действия дифференцировались.

Понимание и выполнение инструкций с предметами строилось похожим образом, только вместо нескольких действий отрабатывалось одно действие с парой предметов: сначала с одним, потом с другим – которые в конце дифференцируются.

Данная работа необходима для того, чтобы научить ребёнка с РАС различать между собой карточки, понимать название предметов и распознавать их, выполнять просьбы педагога.

Развитие связной речи у детей старшего дошкольного возраста была направлена на понимание общих вопросов и ответы на них. Для этого использовались карточки PECS с «да» и «нет». Наглядно они представлены на картинке 2.

Картинка 2.



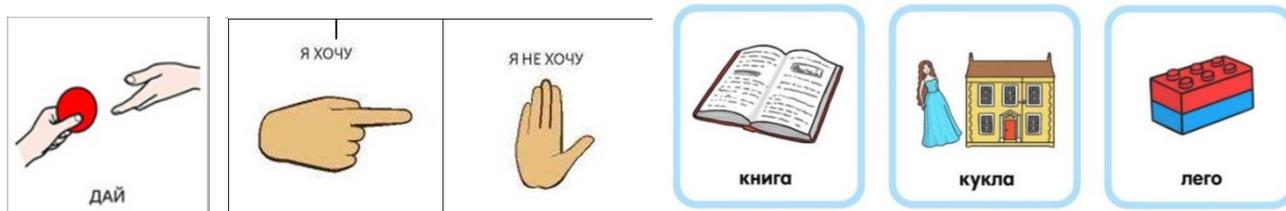
Данная логопедическая работа с использованием карточек PECS проводилась с неречевым ребёнком. Вопросы задавались самые простые: «Тебя зовут...?» «Тебе 5-6 лет?» «На столе лежит карандаш?» и т.д. Ребёнок должен положить соответствующую карточку. Вместе с этим мы обучали ребёнка отвечать на вопросы с помощью жестов: «да»-кивок, «нет»-мотание головой в разные стороны.

С речевыми детьми проводилась работа по пониманию специальных вопросов и ответы на них. Таким образом карточки служили как дидактический материал.

Следующее направление речевого развития: развитие связной, монологической, речи. С неречевым ребёнком данная работа не проводилась, так как ему трудно давалось освоение использование карточек как средства коммуникации.

Для правильности составления предложений мы использовали специальную полоску, на которую нужно класть карточки. Примеры карточек представлены на картинке 3.

Картинка 3.



Мы учили детей с РАС просить конкретные специфические предметы (Дай книгу). На этой стадии сфера изучения очень богата: классификация, похожее/разное, сезоны, обобщающие понятия, время суток и дела в это время, посещение разных мест и правила поведения там, обучение буквенному составу слова, развитие понимания эмоций [11].

Обучение делать комментарии при помощи карточек. Работа по этому направлению начинается только тогда, когда дети могут правильно отвечать на разные вопросы в случайном порядке: «Что бы ты хотел?», «Что ты видишь?», «Что там у тебя?». Внимание обращается не столько на требование предмет/ деятельность/действие, сколько на назывании данного явления. В начале мы задавали вопрос, например: «Что ты видишь?», одновременно показывая на карточку «Я вижу», постепенно визуальную опору убирали.

В результате наблюдений за детьми с РАС во время занятий мы заметили, что многие задания и задачи для них были сложными; два ребёнка постоянно отвлекались, не понимали сути задания, мяли и разбрасывали карточки либо использовали их не по назначению. Остальные дети быстро уставали.

Однако, нами были замечены следующие положительные изменения детей с РАС:

- увеличился объём пассивного и активного словаря;
- внимание стало более устойчивым;
- выполнение инструкций стало четче и быстрее;
- у речевых детей улучшились навыки диалогической речи;
- улучшилось понимание своих эмоций.

Выводы. Проведя исследование, нами выявлено, что дети старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра имеют отличающиеся характеристики речевой функции, которые связаны с особенностями проявления аутистического расстройства и их общим развитием. При наблюдении отмечены: стереотипии в движениях, в речи, которые проявляются в неологизмах и эхолоалиях; быстрое переключение внимания, невысокий уровень памяти.

По результатам проведенного исследования была проведена коррекционно-развивающая работа по развитию речи детей с РАС с использованием карточек PECS. В работе был выявлен прогресс в понимании речи взрослого: понимание

инструкций - в построении предложений: они стали распространенными и грамматически правильными. Кроме этого отмечены положительные изменения в психической функции детей: зрительное и слуховое внимание стали устойчивее, улучшились память и состояние эмоционально-волевой сферы.

Полученные данные позволяют судить об эффективности проведенной формирующей работы по развитию речи детей с РАС посредством карточек PECS и показывают необходимость продолжения ее реализации.

Литература:

1. Блажевич, А.В. Специфика логопедической работы с детьми с расстройством аутистического спектра / Блажевич А.В. // Омский психиатрический журнал. – 2019. – №2
2. Гаркуша, Ю.Ф. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи / Под ред. Ю.Ф. Гаркуши. – Москва: Секачев В.Ю. ТЦ «Сфера», НИИ Школьных технологий, 2008. – 128 с.
3. Зайцева, Е.С. Тестовая методика обследования речи детей в возрасте 4-7 лет / Зайцева Е.С., Шептунова В.К. – Санкт-Петербург: КАРО, 2012. – 72 с.
4. Леонова, И.В. Развитие коммуникативных и речевых навыков дошкольников с расстройствами аутистического спектра / Леонова И.В. // Современное педагогическое образование. – 2020. – №2.
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.
7. Мухаметзянова, Ф.Г. Формирование речевой коммуникации дошкольников с расстройствами аутистического спектра / Мухаметзянова Ф.Г., Мясагутова А.Ф., Валиуллина Г.В. // КПЖ. – 2020. – №2 (139).
8. Никольская, О.С. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг / Москва, 2010.
9. Нуриева, Л.Г. Развитие речи у аутичных детей: метод. разраб. / Л.Г.Нуриева // Изд. 2-е. Москва: Тервинф, 2017. – 112 с.
10. 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.
11. Суркова, А.А. Использование карточек ПЕК (PECS) в работе с детьми с расстройством аутистического спектра / А.А. Суркова // Инфоурок [сайт], 2017. – URL: <https://infourok.ru/ispolzovanie-kartochek-peks-pecs-v-rabote-s-detmi-s-rasstroystvom-autisticheskogo-spektra-2392533.html> (дата обращения: 07.03.2022).

Педагогика

УДК 37.063

аспирант Деткин Антон Николаевич

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного

образовательного учреждения высшего образования

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

ПОДХОД К ВНУТРИКОРПОРАТИВНОЙ ПОДГОТОВКЕ КАДРОВ В РАМКАХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

Аннотация. Работа посвящена проблеме недостаточного применения выпускниками профессиональных компетенций. Представлены результаты исследования подхода к внутрикорпоративной подготовке кадров в рамках педагогического сопровождения. Цель исследования – выявить эффективность педагогического сопровождения лиц, прошедших внутрикорпоративные курсы. В исследовании участвовали 93 пользователя специального ПО. Предлагаемый подход основан на педагогической поддержке выпускника в соответствии с целями подготовки. Сопровождение проведено образовательной организацией. В сопровождении участвовали педагог, выпускник и его работодатель. Результаты эксперимента выявили прямо пропорциональную связь между наличием педагогического сопровождения и уровнем применения сформированных профессиональных компетенций. Корреляционный анализ подтверждает эту связь. Педагогическое сопровождение обеспечило рост уровня применения профессиональных компетенций на 49%. Педагогическое сопровождение выпускников способно повысить уровень применения профессиональных навыков. Исследование дополняет ранее описанные сведения, полученные в ходе педагогического сопровождения в форме взаимодействия по отдельности с выпускником и с работодателем. Также исследование подтверждает аналогичные результаты в организациях иных типов. Результаты могут быть использованы при разработке программ педагогического сопровождения выпускников. Дальнейшего исследования требует длительное взаимодействие образовательной организации с выпускником и его работодателем.

Ключевые слова: педагогическое сопровождение, внутрикорпоративная подготовка кадров, дополнительное образование, постдипломное сопровождение, сопровождение выпускников, профессиональные компетенции.

Annotation. The work is devoted to the problem of insufficient application of professional competencies by graduates. The results of the study of the approach to intra-corporate training within the framework of pedagogical support are presented. The purpose of the study is to identify the effectiveness of pedagogical support of persons who have completed intra-corporate courses. 93 users of special software participated in the study. The proposed approach is based on the pedagogical support of the graduate in accordance with the objectives of training. The support was provided by an educational organization. The teacher, the graduate and his employer participated in the escort. The results of the experiment revealed a directly proportional relationship between the availability of pedagogical support and the level of application of the formed professional competencies. Correlation analysis confirms this connection. Pedagogical support provided an increase in the level of application of professional competencies by 49%. Pedagogical support of graduates can increase the level of application of professional skills. The study complements the previously described information obtained during pedagogical support in the form of interaction separately with the graduate and with the employer. The study also confirms similar results in other types of organizations. The results can be used in the development of programs of pedagogical support of graduates. Further research requires a long-term interaction of the educational organization with the graduate and his employer.

Key words: pedagogical support, intra-corporate training, additional education, postgraduate support, graduate support, professional competencies.

Введение. Выпускники реализующих внутрикорпоративную подготовку кадров и профессиональное образование организаций, не всегда применяют полученные в ходе обучения компетенции, даже если должностные обязанности человека предполагают их применение. Это связано, в частности, с недостаточностью мотивации, уверенности в себе, необходимости применения таких навыков [3].

В литературе описан опыт педагогического (постдипломного) сопровождения выпускников. Педагогическое сопровождение выпускников испытано в системах среднего профессионального [4] и высшего образования [2], в организациях, занятых работой с детьми-сиротами и инвалидами [7, 10].

Исследования, описывающие опыт и эффективность педагогического сопровождения лиц, прошедших внутрикорпоративную подготовку кадров, в российской педагогической литературе единичны [1].

В 2020 году проведён эксперимент, показавший, что педагогическое сопровождение в форме однократного делового общения с выпускником существенно повышает интенсивность применения выпускником профессиональных навыков [1]. Исследование педагогического сопровождения в форме взаимодействия образовательной организации с работодателем выпускника, также показывает эффективность такой работы [6].

Цель настоящего исследования – выявить эффективность педагогического сопровождения лиц, прошедших внутрикорпоративную подготовку кадров, проведённого по инициативе образовательной организации в форме взаимодействия педагога с выпускником и его работодателем.

Рабочей гипотезой исследования выступило предположение о том, что педагогическое сопровождение человека, прошедшего внутрикорпоративную подготовку кадров, проведённое в форме инициированного образовательной организацией взаимодействия педагога с выпускником и его руководителем, вызовет статистически значимый рост уровня применения профессиональных компетенций, сформированных в ходе обучения.

Изложение основного материала статьи. С целью достижения цели исследования был проведён педагогический эксперимент на базе Находкинской больницы ДВОМЦ ФМБА России. В эксперименте приняли участие 93 сотрудника больницы, обученных в ходе инструктажа пользователей специализированного программного обеспечения (ЕВМИАС). Инструктаж проведён в период с 26 ноября по 6 декабря 2021 г. Инструктаж являлся мероприятием по внутрикорпоративной подготовке кадров и выступил в качестве *педагогических условий* формирования профессиональных навыков, а также для повышения мотивации инструктируемого к их реализации. Инструктаж включал в себя три этапа: очный инструктаж (от 1 до 2 часов), практическое занятие и тестирование. В экспериментальную группу были включены 14 обученных сотрудников, другие 79 сотрудников составили контрольную группу, педагогическое сопровождение которых не производилось. Отбор выпускников в экспериментальную группу осуществлялся путём выбора двух подразделений методом формирования простой случайной выборки с помощью отбора без возвращения [9].

Независимой переменной в исследовании выступила деятельность по педагогическому сопровождению выпускников, *цель* которой – подтверждение умения применять полученные профессиональные навыки, *средством* является алгоритм педагогического взаимодействия, проходившего в два этапа: взаимодействие с выпускником и взаимодействие с руководителем выпускника.

В процессе очного инструктажа (организационном) перед обучающимися ставятся задачи, которые должны мотивировать персонал к повышению собственной компетентности в рамках целей и задач организации. На втором – практическом этапе (самореализации) сотрудники организации решают задачи, связанные с повышением личной квалификации на рабочем месте. Третий этап – тестирование, в процессе которого выпускники понимают границы своего актуального и перспективного развития.

Спустя 1-4 дня после проведения инструктажа осуществлялся педагогический контроль применения навыков; дополнительный инструктаж сотрудника или контроль выполнения сотрудником действий в системе (если сотрудник сообщал о трудностях, связанных с ЕВМИАС); доведение информации о важности реализации полученных в ходе обучения навыков.

Взаимодействие с руководителем выпускника осуществлялось путём направления электронного сообщения с описанием текущего уровня применения выпускниками экспериментальной группы навыков, полученных в ходе обучения, анализа причин трудностей и важности реализации этих навыков. Сообщение направлялось лицу, ответственному за проведение инструктажа со стороны организации-заказчика.

Е. Ю. Илалдинова в качестве маркеров успешности постдипломного сопровождения выпускника приводит повышение качества профессиональной деятельности выпускника, адаптированность молодого специалиста в профессиональной среде, наличие профессионального самосовершенствования, устойчивую мотивацию к трудовой деятельности по специальности [8].

В исследовании были выбраны зависимые переменные, позволяющие оценить каждый из указанных параметров у участников эксперимента:

1. Количество введённых в систему учётных документов. Демонстрирует интенсивность применения навыков работы в информационной системе и повышение качества профессиональной деятельности выпускника.
2. Количество созданных электронных направлений. Демонстрирует готовность выпускника взаимодействовать с коллегами с использованием полученных при обучении навыков и демонстрирует адаптированность и «включённость» молодого специалиста в профессиональную среду.
3. Количество добавленных документов на основе шаблонов. Добавление такого документа требует дополнительных усилий, что демонстрирует наличие интенции профессионального самосовершенствования.
4. Количество времени, проведённого в системе. Демонстрирует востребованность специалистом полученных навыков и наличие устойчивой мотивации к трудовой деятельности по специальности.

С целью подтверждения факта влияния на зависимые переменные независимой переменной были задействованы контрольные переменные, позволяющие оценить влияние на участников экспериментальной и контрольной групп социально-экономических показателей, распространённости применения тех же навыков у коллег выпускника, наличия административных требований к применению полученных в ходе обучения навыков. В настоящем исследовании использовалось 8 контрольных переменных: профессиональная группа; уровень образования; совмещение медицинской помощи с административной работой; возраст; пол; число активных пользователей системы в подразделении; наличие локальных и ведомственных нормативных актов, предписывающих применение навыков.

При проверке рабочей гипотезы исследования для каждого из участников эксперимента выявлено значение контрольных переменных; для каждого участника выявлено значение всех зависимых переменных за каждый день с момента начала инструктажа (до истечения 1 недели с момента последнего взаимодействия в рамках педагогического сопровождения); вычислены ежедневные средние значения зависимых переменных в экспериментальной и контрольной группах; вычислены средние значения зависимых переменных в экспериментальной и контрольной группах за период с

момента обучения до взаимодействия с руководителем и за период с момента начала взаимодействия с руководителем; проведён анализ изменения показателей зависимых переменных для экспериментальной и контрольной групп.

В результате анализа данных по контрольным переменным получены следующие результаты.

Три контрольные переменные имели равные значения для всех участников: число имеющихся активных пользователей во всех подразделениях составило менее 10%; на предприятии отсутствовали локальные нормативные акты, предписывающие применение навыков, но аналогичный ведомственный акт на момент начала обучения был издан и вступил в действие.

Средние значения остальных контрольных переменных в экспериментальной и контрольной группах представлены в таблице (Табл. 1.)

Таблица 1

Средние значения контрольных переменных

№	Наименование переменной	Мин.	Макс.	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
				Ср. знач.	Стд. откл.	Ср. знач.	Стд. откл.
1	Профессиональная группа	0	3	1,36	0,61	1,61	0,75
2	Уровень образования	3	5	3,57	0,90	3,89	0,99
3	Совмещение медицинской и административной работы	0	1	0,07	0,26	0,16	0,37
4	Возрастная группа	1	4	2,43	0,90	2,34	0,94
5	Пол	1	2	2,00	0	1,90	0,30

Представленные данные позволяют сделать вывод о том, что социально-экономические факторы, уровень применения навыков коллегами выпускника, наличие административных требований к применению навыков влияют на участников экспериментальной и контрольной групп сходным образом.

Значения зависимых переменных в обеих группах за весь наблюдаемый период (34 дня) представлены в таблице (Табл. 2).

Таблица 2

Значений зависимых переменных за весь период наблюдения

№	Переменная	Экспериментальная группа				Контрольная группа			
		Ср. знач.	Стд. откл.	Мин.	Макс.	Ср. знач.	Стд. откл.	Мин.	Макс.
1	Количество введённых учётных документов	2,11	1,32	0	12	1,35	1,00	0	23
2	Количество электронных направлений	0,28	0,49	0	4	0,11	0,23	0	4
3	Количество документов на основе шаблонов	1,86	0,89	0	9	1,08	1,04	0	12
4	Количество времени, проведённого в системе	1,94	0,73	0	8	1,59	0,55	0	8

Приведённые значения показателей свидетельствуют о существенно более активном применении профессиональных компетенций в экспериментальной группе по сравнению с контрольной группой. Как показывают значения таблицы, количество введённых в систему учётных документов в экспериментальной группе на 56% больше, чем в контрольной. Количество созданных или обработанных электронных направлений в экспериментальной группе на 155% больше, чем в контрольной группе, т. е. более чем в 2,5 раза. Количество добавленных документов на основе шаблонов больше на 72%, количество времени, проведённого в системе – на 22%.

Вместе с тем, абсолютные значения свидетельствуют о крайне низком уровне использования ЕВМИАС, что, на наш взгляд, вызвано отсутствием в момент проведения эксперимента локальных нормативных актов, предписывающих работу в системе. Таким образом, приведённые показатели роста значения показывают так называемый эффект низкой базы.

Тем не менее, полученные показатели демонстрируют значительное влияние проведённого педагогического сопровождения на применение выпускниками сформированных профессиональных компетенций. Данные за весь период наблюдения демонстрируют прямо пропорциональную связь между проведённым педагогическим сопровождением выпускника и уровнем применения сформированных в ходе обучения профессиональных компетенций: $K=1,71$ ($p<0,05$). Корреляционный анализ проведён с помощью вычисления точечного бисериального коэффициента корреляции (grb) по методике, предложенной А.П. Бавриной и И.Б. Борисовым [5]. Коэффициент корреляции $grb = 0,65$. Это однонаправленная положительная связь. Уровень значимости коэффициента корреляции $p<0,05$. Коэффициент детерминации $R(r^2) = 0,42$. По шкале Чеддока полученное значение коэффициента корреляции интерпретируется как средняя сила связи.

В таблице 3 представлены средние значения зависимых переменных в экспериментальной группе в двух периодах: с момента окончания обучения до начала взаимодействия образовательной организации с руководителем (14 дней) и с момента такого взаимодействия до окончания наблюдения (8 дней).

Таблица 3

Значения зависимых переменных в экспериментальной группе до и после взаимодействия с руководителем

№	Переменная	Перед взаимодействием с руководителем				После взаимодействия с руководителем			
		Ср. знач.	Стд. откл.	Мин.	Макс.	Ср. знач.	Стд. откл.	Мин.	Макс.
1	Количество введённых учётных документов	1,81	1,21	0	11	3,18	1,79	0	12
2	Количество созданных электр. направлений	0,34	0,22	0	4	0,32	0,21	0	4
3	Количество документов на основе шаблонов	2,07	1,36	0	6	2,26	1,33	0	9
4	Количество времени, проведённого в системе	1,98	1,02	0	8	2,46	1,19	0	8

Таким образом, в экспериментальной группе заметен поэтапный рост уровня применения профессиональных компетенций, сформированных в ходе обучения, в зависимости от проведённого педагогического сопровождения.

Исходя из данных таблиц 2 и 3, наиболее низкая интенсивность их применения в экспериментальной группе наблюдалась до момента окончания инструктажа. Далее, после окончания инструктажа и педагогического сопровождения выпускников в форме взаимодействия с самим выпускником, интенсивность применения навыков выросла и значительно превысила показатели контрольной группы. Коэффициент зависимости уровня применения профессиональных компетенций, сформированных в ходе обучения, от педагогического сопровождения выпускника в форме взаимодействия педагога с выпускником, равен $K=1,49$ ($p<0,05$).

После второго этапа педагогического сопровождения (взаимодействия образовательной организации с руководителем выпускника) среднесуточное количество введённых учётных документов в экспериментальной группе выросло ещё на 79%, а количество времени, проведённого в системе – на 24%.

Вместе с тем, количество созданных/обработанных электронных направлений и количество добавленных документов (на основе шаблонов) на этом этапе не изменились. В целом по четырем зависимым переменным коэффициент зависимости уровня применения профессиональных компетенций, сформированных в ходе обучения, от педагогического сопровождения выпускника в форме взаимодействия педагога с работодателем выпускника, составил $K=1,32$ (при $p<0,05$). На этом основании мы делаем вывод о значительном, но не решающем, влиянии факта взаимодействия образовательной организации с руководителем выпускника.

Выводы. Рабочая гипотеза эксперимента нашла свое подтверждение. Педагогическое сопровождение лица, прошедшего внутрикорпоративную подготовку кадров, проведённое в форме инициированного образовательной организацией взаимодействия педагога с выпускником и с руководителем выпускника, вызывает значимый рост уровня применения профессиональных компетенций, сформированных в ходе обучения. Статистическая обработка данных, показавшая коэффициент корреляции $r_{pb} = 0,65$, была проведена по методике вычисления точечного бисериального коэффициента корреляции [5].

Взаимодействие с выпускником обеспечило в экспериментальной группе рост уровня применения профессиональных компетенций на 49% по сравнению с контрольной группой. Дальнейшее взаимодействие образовательной организации с работодателем (руководителем) выпускника повлекло дальнейший рост уровня применения профессиональных компетенций на 32%. В целом оба этапа педагогического сопровождения привели к росту уровня применения выпускниками профессиональных компетенций, сформированных в ходе обучения, на 71% по сравнению с результатами контрольной группы.

Исследование имеет ряд ограничений, которые стоит принимать во внимание. Одно из них заключается в том, что исследование проводилось на примере образовательных программ, где ожидаемым результатом являлось применение сформированных компетенций и навыков. Второе ограничение связано с краткосрочным характером применённого взаимодействия.

Вместе с тем, полученные результаты дают основание для широкого внедрения и культивирования практики педагогического сопровождения выпускников в рамках внутрикорпоративной подготовки кадров.

Наши дальнейшие исследования в этом направлении будут ориентированы на изучение влияния регулярного длительного взаимодействия с выпускником и его работодателем, изучение эффективности педагогического сопровождения выпускников в разных типах образовательных организаций и при реализации образовательных программ различного уровня.

Литература:

1. Detkin, A. Business communication with a graduate as a pedagogical tool in the process of training software users / A. Detkin, A. Kobelskiy, A. Borzova // SHS Web of Conf. – 2020. – №87. – URL: <https://doi.org/10.1051/shsconf/20208700088> (дата обращения: 26.01.2022).
2. Алексеев, С.Г. Аспекты организации постдипломного сопровождения выпускников педагогического вуза в условиях формирования национальной системы учительского роста / С.Г. Алексеев, О.А. Кирьяш, Т.Б. Рабочих // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2020. – Т. 14. – № 4. – С. 112-117.
3. Анкетирование работодателей (апрель-май 2020 г.): сайт. – 2020. – URL: <http://rcst.cfuv.ru/sites/default/files/Анализ%20анкетирования%20работодателей1.pdf> (дата обращения: 26.01.2022 г.)
4. Новицкая, В.А. Модель интеграции молодых педагогов в профессию: от замысла к реализации / В.А. Новицкая, А.А. Архипова // Ученые записки Забайкальского государственного университета. – 2019. – Т. 14. – № 2. – С. 15-24.

5. Баврина, А.П. Современные правила применения корреляционного анализа / А.П. Баврина, И.Б. Борисов // Медицинский альманах. – 2021. – № 3(68). – С. 70-79.
6. Давыдова, Г.И. Взаимодействие образовательной организации с работодателем как способ интенсификации применения выпускником сформированных профессиональных компетенций / Г.И. Давыдова, А.Н. Деткин // Гуманитарные науки (г. Ялта). – 2021. – № 4(56). – С. 98-102.
7. Давыдова, Г.И. Организация рефлексивного диалога в процессе освоения дополнительных общеобразовательных программ / Г.И. Давыдова, А.Н. Деткин // Менеджмент в образовании: достижения, вызовы, перспективы: Материалы международной научно-практической конференции, Москва, 10 апреля 2021 года / Под ред. О.А. Любченко. – Москва: Известия Института педагогики и психологии образования, 2021. – С. 64-68.
8. Илалтдинова, Е.Ю. Особенности организации постдипломного сопровождения выпускников программы целевого обучения в контексте сопровождения жизненного цикла профессии педагога / Е.Ю. Илалтдинова, И.Ф. Фильченкова, С.В. Фролова // Вестник Мининского университета. – 2017. – № 3(20). – С. 2.
9. Орлов, А.И. Реальные и номинальные уровни значимости при проверке статистических гипотез / А.И. Орлов // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. – 2015. – № 114. – С. 42-54.
10. Пазухина, С.В. Психолого-педагогическое сопровождение родителей детей с ограниченными возможностями здоровья / С.В. Пазухина, З.Н. Калинина, Е.В. Декина // Гуманитарные науки (г. Ялта). – 2018. – № 2(42). – С. 128-136.
11. Чуриков, А. Случайные и неслучайные выборки в социологических исследованиях / А. Чуриков // Социальная реальность. – 2007. – № 4. – С. 89-109.

Педагогика

УДК 378.18

преподаватель кафедры гражданско-правовых дисциплин Долгинов Илья Сергеевич

Федеральное казенное образовательное учреждение высшего образования «Пермский институт ФСИИ России» (г. Пермь)

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ОБЯЗАТЕЛЬСТВА СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ ВЕДОМСТВЕННОГО ВУЗА

Аннотация. В современной ситуации ведомственным организациям важно расширять воспитательные воздействия на студентов по формированию у них профессиональной ответственности и соблюдению профессиональных обязательств перед обществом. Соответствующую задачу особенно важно решить в работе с начинающими сотрудниками, осваивающих профессиональную деятельность. Для того, чтобы стать профессионалом, надо отказаться от личных интересов, когда этого требует их профессия. Основой любой профессии является индивидуальная цель, но не выходящая за рамки личных интересов. Эффективность подготовки студентов зависит также от выполнения сотрудниками ведомственного вуза профессиональных обязанностей и соблюдения профессиональных обязательств. Профессиональные обязанности и соблюдение профессиональных обязательств определяет то, что ожидают от представителя профессии. Профессионал-практик ожидает, что практикующий студент будет работать и вести себя, по крайней мере, во время обучения в вузе так как это требует профессиональное сообщество. Однако, текущее выполнение поручений и сосредоточение на них студентов, как правило, несколько ограничивает их понимание профессиональных обязанностей и соблюдение профессиональных обязательств. В статье рассматривается способ формирования профессиональных обязанностей и соблюдение профессиональных обязательств в рамках осуществления профессионального образования. В этом случае успех будет зависеть от реализации практико-ориентированного подхода. Цель профессионального образования – развитие понимания студентом чувства ответственности, умения критически и творчески думать.

Ключевые слова: воспитательные воздействия, профессиональная ответственность, профессиональные обязательства, профессионализм, студент, ведомственный вуз, современная ситуация.

Annotation. In the current situation, it is important for departmental organizations to expand the educational impact on students to form their professional responsibility and comply with professional obligations to society. The corresponding task is especially important to solve in work with novice employees who are mastering professional activities. In order to become a professional, one must give up personal interests when their profession requires it. The basis of any profession is an individual goal, but not beyond personal interests. The effectiveness of student training also depends on the fulfillment by employees of a departmental university of professional duties and compliance with professional obligations. Professional duties and adherence to professional obligations determine what is expected of a member of the profession. The professional practitioner expects the practicing student to work and behave, at least while studying at the university, as required by the professional community. However, the current execution of assignments and the focus of students on them, as a rule, somewhat limits their understanding of professional duties and compliance with professional obligations. The article discusses the way of formation of professional duties and compliance with professional obligations in the framework of the implementation of vocational education. In this case, success will depend on the implementation of a practice-oriented approach. The goal of vocational education is to develop a student's understanding of a sense of responsibility, the ability to think critically and creatively.

Key words: educational influences, professional responsibility, professional obligations, professionalism, student, departmental university, current situation.

Введение. Одна из этических концепций принадлежит Дж. Роулзу, философу и основателю социального либерализма, разработанной им как теория правильного действия. Он считал, что важно различать долг и обязательства, а особенно это значимо распознавать начинающим специалистам, осваивающих профессиональную деятельность.

Кроме того, необходимо учитывать специфику профессии. Более старые профессии, такие как медицина или юриспруденция, имеют традиции, насчитывающие более двух тысяч лет, и их стандарты были включены в законы большинства областей. Все профессионалы должны быть готовы отказаться от личных интересов, когда этого требует их профессия. Основой любой профессии является индивидуальная цель, но не выходящая за рамки личных интересов. Этот тезис является важной основой профессиональной этики.

Благополучие любой организации зависит от выполнения сотрудниками профессиональных обязанностей и соблюдения профессиональных обязательств. Хорошим примером является целостность профессиональных обязанностей и соблюдения профессиональных обязательств сотрудников. Непрофессионалы иногда имеют смутное представление о том, что необходимо для обеспечения целостности этих данных. Тем не менее рассогласование в обеспечении целостности профессиональных обязанностей и соблюдения профессиональных обязательств почти наверняка поставят под угрозу

функционирование организации. Даже без формальных, общепринятых аттестаций сотрудников существует четкое понимание «призвание к профессии», оцениваемое представителями той или иной системы. Однако, отметим, что отсутствие общепринятой аттестации сотрудников создает возможности для конфликтов с руководством и другими людьми.

Изложение основного материала статьи. Профессиональные обязанности и профессиональные обязательства определяют то, что ожидают от вас как представителя профессии. Это те границы, в которых профессионал ожидает, что практикующий студент будет работать и вести себя во время обучения в вузе так как это требует профессиональное сообщество. Однако, текущее выполнение поручений и сосредоточение на них студентов, как правило, несколько ограничивает их понимание профессиональных обязанностей и соблюдение профессиональных обязательств.

В программах профессионального образования ведомственного вуза особое внимание уделяется воспитательной работе по личной осведомленности обучающихся по проблемам микро- и макро- социума. Обучающихся учат понимать, какие их действия могут быть основаны на профессиональных и личностных ценностях, размышлять и подвергать их сомнению. Если обучающиеся осознают, что они должны совершенствоваться как профессионалы, то важно чтобы они придерживались профессиональных ценностей и не видели в этом формализм. Для этого, обучающимся нужно потратить время и усилия, чтобы понять, что не только отличными академическими достижениями ценится профессионал пенитенциарной системы. При этом профессиональная культура преподавателей ведомственного вуза должна быть свидетельством регулярного, открытого диалога с обучающимися в процессе обучения. Следовательно, преподаватели играют важную роль в моделировании процесса формирования профессиональных обязанностей и соблюдения профессиональных обязательств посредством своего поведения и действий.

Предложим способ, который поможет формированию у студентов профессиональных обязанностей и соблюдению профессиональных обязательств, особенно если речь идет о современных студентах. Этот подход к профессиональным обязанностям и соблюдению профессиональных обязательств отражает сущность профессионализма: у профессионала есть влияние, которым он обладает; у профессионала есть конкретные цели, которые положительно влияют на современное общество; у профессионала есть доверие, потому что он использует свои знания и опыт с пользой для других.

Однако иногда только преподаватели рассматриваются как ответственные за осуществление и результат профессионального образования, при этом определение цели, необходимость образования, а также уровень вовлеченности и ответственности на всех этапах обучения часто не рассматривается как часть работы. Доверяя весь процесс образования – его назначение, замысел и исполнение – означает, что границы профессиональной ответственности и обязанности должны быть расширены.

Существующая ситуация в подготовке студентов в ведомственном вузе предполагает, что его преподаватели чувствуют себя ответственными и обязаны иметь: мотивацию к развитию карьеры, т.е. занятость, основанная на вовлечении студентов в карьерный рост; веру и стремление значительно повысить конкурентоспособность профессиональных идей и знаний, продвигать свой опыт и знания в профессиональном контексте; навыки критического осмысления условий профессиональной подготовки студентов, уровень справедливости оценочных процедур и взаимодействия с заинтересованными сторонами; навыки комбинирования и оценивания информации и фактов; уметь справляться с неоднозначной работой, уметь выполнять работу, т.е. принимать решения, действовать добросовестно по отношению к другим, решать проблемы.

Тем не менее, практика показала, что высококвалифицированные преподаватели, которые компетентны и стремятся реализовать процесс формирования профессиональных обязанностей и соблюдения профессиональных обязательств, считают, что этические аспекты их работы часто занимают промежуточное положение. Их профессиональные обязанности и обязательства перед профессией и обществом редко включают этические вопросы. Это означает, что даже лучшие в своей области – эксперты – обладают некоторым ограниченным пониманием своих профессиональных обязанностей и соблюдения профессиональных обязательств, что как следствие ограничивает сферу их полномочий по принятию решений в отношении их работы. Более того, в частности, отсутствие этических соображений при выполнении профессиональной работы означает, что даже самые опытные преподаватели могут быть безответственными по трем очень важным причинам: безответственность или незнание того, что происходит, когда преподаватель демонстрирует явное и заметное непонимание своего места – то есть непонимание окружения или контекста; преподаватель не имеет полного представления о том, кто вовлечен в образовательный процесс, и, следовательно, потребности и требования конкретной группы заинтересованных сторон имеют приоритет над потребностями других законных заинтересованных сторон; интеллектуальная безответственность, когда преподаватель не имеет глубокого понимания своей практики и может только следовать дисциплинарным тенденциям. Здесь решения и действия преподавателя объясняются так: не знаком с различными устоявшимися или инновационными подходами профессиональной деятельности, или он не чувствует себя достаточно уверенно. Возникает моральная безответственность или незнание разницы между правильным и неправильным, сомнительным или даже неэтичным.

Вышеуказанные виды безответственности предполагают, что при разработке нового подхода к формированию профессиональных обязанностей и соблюдении профессиональных обязательств, важно серьезно задуматься об этических аспектах профессиональной работы, если мы надеемся взять на себя ответственность за нашу работу, то есть заявить о себе как о профессионале.

В частности, авторский подход предполагает, что преподавателю, для того чтобы действовать ответственно он должен создать пространство, в котором он сможет активно развивать понимание профессиональных обязанностей и соблюдения профессиональных обязательств, включая полное понимание заинтересованных сторон, которые будут включены в этот процесс, набор этических принципов и приоритеты, по которым можно критически оценивать интеллектуальные и моральные последствия цели образования. Традиционно, когда практики сомневались в этических аспектах своей работы, они искали поддержку в профессиональном сообществе, обсуждали и консультировались с коллегами-профессионалами с аналогичными опытом и дилеммами. Оценка результата профессионального образования и понимание его этических последствий для различных групп заинтересованных сторон позволит действовать преподавателям более ответственно.

Все говорят об этике, как если бы это было недавнее открытие. Но этика не новая сфера науки. Кажется, что как общество мы достигли точки отрицания этики и необходимости критической оценки профессиональных обязанностей и соблюдения профессиональных обязательств. Возможно, это результат индустриализации труда, при котором критически оценивая цель профессиональной работы, она больше не является требованием для тех, кто выполняют одну задачу или несколько задач. Возможно, это следствие рождение бизнеса, который отодвинул этику на второй план. В чем бы ни была причина, без критической оценки это фактор, способствующий оскудению профессиональной жизни. Как мы можем восстановить важность этики в работе, и восстановить моральную ответственность профессиональной деятельности и ее значение для общества? Особенно важно в этом разобраться, когда мы обучаем современных студентов.

Поколение современных студентов включает людей, родившихся после 80-х гг., которые думают и действуют совсем иначе. Они родились в сетевом, глобализованном мире. Их различные социальные идеи, новые способы работы и решения проблем, обычаи и традиции цивилизаций и культур становятся видны на экранах смартфонов, смарт-часов, умных очков, компьютеров, ноутбуков, планшетов и т.д.

Современные студенты имеют доступ к миру и учатся в нем, а не только в своей конкретной местности. У них изменился окружающий мир, который характеризуется быстро развивающимися технологическими связями, социальным и нравственным плюрализмом. Это может помешать им сосредоточиться и определить стратегию своей будущей профессиональной деятельности. Поэтому преподаватели должны учитывать этические последствия своей профессиональной деятельности. До тех пор, пока они этого не сделают, они не могут претендовать на ответственность и нести ответственность за результаты своей профессиональной деятельности. И это означало бы сдвиг социальной природы в нашем мире.

Выводы. Профессии могут создавать такие формы этического диалога, который невозможен между одним человеком и всем сообществом. Если представители профессий думают о себе как о группе с общими интересами, нормами и правилами, которые обязывают их во все времена поступать определенным образом, то они могут обрести уверенность и даже определенную силу.

Несмотря на то, что этика была маргинализована предыдущими поколениями, поколение современных студентов, кажется, восстанавливает важность профессиональных обязанностей и соблюдения профессиональных обязательств в профессиональной деятельности. Знание того, что происходит в контексте профессионального образования, знание разницы между правильным и неправильным решением может помочь развить доверие профессионального сообщества практиков, которым можно доверять, определяя цель и смысл своей профессии.

Литература:

1. Лидак, Л.В., Донева, О.В. Формирование профессиональной ответственности студентов в условиях модернизации высшего профессионального образования / Л.В. Лидак, О.В. Донева // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2013. – №34. – С. 69-74.
2. Лямин, А.В. Критерии проявления ответственности у студентов вуза / А.В. Лямин // Вестник Московского университета МВД России. – 2012. – №1. – С. 21-24.
3. Селевко, Г.К. Социально-воспитательные технологии: Учеб. пособие для студентов / Г.К. Селевко. – М.: Нар. образование, 2002. – 176 с.
4. Фалеева, Л.В., Хомякова, В.Е. Производственная практика как фактор развития опыта профессионального общения студентов / Л.В. Фалеева, В.Е. Хомякова // Казанский педагогический журнал. – 2020. – №2(139). – С. 146-152.
5. Фельдштейн, Д.И. Человек в современном мире: тенденции и потенциальные возможности развития / Д.И. Фельдштейн. – М.: Воронеж: Изд-во Московского психолого-социального ин-та: НПО «Модек», 2008. – 15 с.
6. Фельдштейн, Д.И. Психологические основы общественно полезной деятельности подростков / Д.И. Фельдштейн. – М.: Педагогика, 1982. – 224 с.
7. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

Педагогика

УДК 37.01:101.3«18»

кандидат педагогических наук, доцент Долецкая Светлана Валентиновна
Евпаторийский институт социальных наук (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Евпатория)

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ С.И. ГЕССЕНА

Аннотация. Статья посвящена методологическим основам педагогики С. И. Гессена. Выделены и проанализированы основные подходы, используемые в его концепции образования, показано представление о личности и ее структуре в «педагогике культуры».

Ключевые слова: подход, принцип, anomia, гетерономия, автономия «педагогика культуры».

Annotation The article is devoted to the methodological foundations of S. I. Hessen's pedagogy. The main approaches used in this concept of education are highlighted and analyzed, the idea of personality and its structure in the "pedagogy of culture" is shown.

Key words: approach, principle, anomie, heteronomy, autonomy "pedagogy of culture".

Введение. На современном этапе в педагогической науке продолжается поиск оптимальных методик, идет процесс их обоснования и критики. В этой связи необходимо обращаться к опыту признанных педагогов прошлого, особенно тех, кто как С.И. Гессен, работали на стыке нескольких наук [7]. Наш мир совершенствуется, чуть ли не ежедневно появляются новые технологии, однако это не отменяет поиск нравственных истоков, духовности, культурных ценностей. Антропологическая парадигма С.И. Гессена, его «педагогика культуры» вызывали большой интерес у исследователей, среди которых следует отметить его современника В.В. Зеньковского, советских авторов А.Н. Джуринского и Е.Г. Осовского, современных педагогов В.Е. Дерюгу, О.Е. Осовского, В.П. Киржаеву. С.И. Гессен подробно рассматривал организацию педагогического процесса, проблемы образования в целом; обосновал подходы и принципы своей педагогической концепции, не утратившие и сегодня своей значимости и возможности применения в образовании.

Изложение основного материала статьи. Начало XX в. стало временем активного развития гуманитарных и естественных наук, которые дифференцировались и интегрировались. Поэтому происходило изменение в представлениях о педагогической науке, пересматривались ее цели и роль, понятийный аппарат и методы в свете появившихся идей о человеке и обществе [4]. Это время формирования так называемой «новой русской педагогики», основателями её считают В.В. Вахтерова, В.В. Зеньковского, П.Ф. Каптерева, П.Ф. Лесгафта и др. Именно к такой школе обычно относят и С.И. Гессена. Можно сказать, что отечественная педагогика в начале XX в., смогла успешно объединить собственную классическую педагогику с опытом, возникшим в ходе активной модернизации в странах Запада.

Как сторонник философской школы Западной Европы, почитатель неокантианского направления в ней, С.И. Гессен и свои педагогические идеи пропускал через призму «философии культуры». Кроме того, он считал неразрывной связью педагогики с этическими представлениями и политическими воззрениями. По его словам, «педагогика, этика и политика оказываются тесно связанным друг с другом, как бы вырастающими из некоего единого корня. Оторванная от этики и политики, педагогика засыхает, вырождается в узкую, мало значащую рецептуру» [2, С. 202].

В связи с этим педагогический процесс и состоит в поступательном приобщении к различным слоям культуры, это важнейшая часть формирования личности ученика. Другая неотъемлемая часть обучения – это активная взаимосвязь между учителем и обучаемым, основанная не только на знании предмета и методики его преподавания, но и имеющая духовно-нравственную основу: «лучшая техника преподавания и воспитания, если она не пропитана Милосердием, всегда остается мертвой, так же как останется бесплодной вся наука, которой владеет преподаватель, если она не навеяна Любовью» [1, С. 40].

Ученый сделал попытку свести воедино педагогику и культурную антропологию, что являлось новаторством для своего времени и предполагало применение антропологического подхода в концепции. Важное значение имело представление о природе человека, понятии и структуре личности.

В личностной структуре С.И. Гессен видел не менее четырех пластов, которые он называл: а) биологическим, б) социальным, в) духовным, г) благодатным. Биологический свидетельствовал о соответствующей сущности человека, оказывал влияние на поведение в качестве природного начала. Общественная сущность личности выражалась в социальном слое структуры личности по С.И. Гессену. Здесь основным содержанием являлся взгляд на личность, как на индивидуальность, которая живет и реализуется в живом диалоге, проходящем в определенной культурной среде с присущими ей ценностями. Но выделенные С.И. Гессеном пласты не есть оторванные друг от друга, связь их достаточно прочна, они являют собой цельное единство. Указанная личностная структура носит также иерархический характер, который отражается в том, что в каждый период жизни личность испытывает влияние того либо иного слоя более, чем другого, хотя он обусловлен предшествующим слоем и формирует последующий.

Помимо этого, формирование личности С.И. Гессен рассматривал в контексте развития человечества, потому что считал личность непременным условием духовного развития, сбережения и воспроизводства человеческого рода.

По С.И. Гессену, воспитание, с учетом сказанного о структуре личности, должно учитывать все разноплановые слои и осуществлять соответствующие преобразования. Каждому слою – биологическому, социальному, духовному и благодатному (под влиянием русского философа Владимира Соловьева) связанному с появлением человека как носителя Царства Духа соответствовала своя программа. Таким образом, воспитательный процесс по С. И. Гессену выглядел как одновременно био-социо-культурный и духовно-благодатный. Каждый проект воспитания личности, несмотря на взаимосвязь с другими, являлся приоритетным в определенном возрастном периоде.

Соответственно автор распределил и педагогику, разделив ее на дошкольную, начальное образование, среднюю школу и высшую школу. На первых этапах педагогика особенно тесно связана с физиологией и психологией, имеющими антропологическую направленность.

Следующий, новый для своего времени, подход в основе концепции образования – аксиологический. Этот подход дает возможность рассматривать процесс образования как ценность для личности, отвечающий ее потребностям.

По С.И. Гессену психическая и физическая действительность – не единственные составляющие бытие человека. Он называл также «смыслы и ценности», относя к ним, прежде всего, культурные ценности. Исследователь основывался на достижениях неокантианской философии, находясь под значительным воздействием идей Г. Риккерта. С.И. Гессен считал целями образования те ценности культуры, к которым может быть приобщен человек в процессе образования: образование есть не что иное, как культура индивида [2, С. 35]. Ученый предложил своеобразную иерархию целей. Он считал, что своему характеру и, прежде всего, возможностям практической реализации, одни цели являются достижимыми, другие – вечными и недостижимыми сверхцелями, которыми выступают культурные ценности, т.е. человеческая личность формируется в процессе реализации сверхличных задач.

Главной ценностью согласно С.И. Гессену признана сама личность ребенка. Эта идея характерна для педагогики рубежа XIX-XX в. (К.Н. Вентцель, И.И. Горбунов-Посадов, О. Декроли, Э. Кей, М. Монтессори), которая придавала важное значение отношению к личности. У С. И. Гессена речь идет не только об учете интересов индивида, он предположил, что ценности получают абсолютную значимость именно потому, что их усваивают дети, способствуя обретению ценности. Поскольку в этом случае ценности могут существовать и развиваться, эволюционировать, то людей можно считать причиной этого явления.

Таким образом, исследователь идет значительно дальше представителей своей педагогической школы, которая видела в личности человека лишь психофизический организм. Под воздействием современных ему философских идей С.И. Гессен считал усвоение личностью ценностей культуры средством формирования личности обучаемого. Свообразие С.И. Гессена – в идее о том, что целями образования являются ценности культуры.

Такой подход ученого является определяющим в формировании сущности образования, в первую очередь начального, потому что именно он начинает процесс постижения личностью культурных ценностей современного ему общества.

Одновременно с идеей о первенстве личности среди остальных ценностей С.И. Гессен высказывал точку зрения о ведущей ценности свободы. Эта проблема в то время также волновала многих философов и педагогов (Г. Винкена, К.Н. Вентцеля, Д. Дьюи, Э. Кея, М. Монтессори, Г. Спенсера, Л.Н. Толстого). Ценными для исследователя были, прежде всего, убеждения Ж.Ж. Руссо и Л.Н. Толстого по этому поводу. Будучи великодушным специалистом в области сравнительного педагогического анализа, С. И. Гессен сделал собственные оригинальные выводы: «свобода есть не факт, а цель, не данность, а задание воспитания», т. е. ценность [2, С. 61].

Свобода не есть данность, поскольку должна быть достигнута человеком в ходе становления его личности. Таким образом, свобода по С.И. Гессену – это внутреннее требование личности, которое развивается в процессе образования. Значительную роль в этом процессе С.И. Гессен предназначал школе, поскольку именно там человек должен приобрести необходимые умения по выполнению своих обязанностей и уважению прав, как своих, так и окружающих.

Актуальный для многих современников вопрос формирования мировоззрения и связи его с образованием исследователь тоже не обошел стороной. В дошкольном периоде и периоде начального образования он не фиксирует мировоззрения, понимаемого как отношение к окружающему, поскольку ребенок еще не отделяет себя полностью от этого мира, не воспринимает его обособленным от собственного «я».

По мнению по С.И. Гессена, это период «произвольного существования» для ребенка, в котором он центр мира. Ребенка в это время отличает полное непонимание того, что в этом мире необходимо выполнять правила, которые приживаются каждому обществом. Для ребенка главное не внешние регуляторы, такие как общественные нормы, запреты и предписания, а его инстинктивные влечения, яркие впечатления, настроения и эмоции, посредством которых он знакомится с элементами духовной культуры. Этапы дошкольного возраста и начального образования не равноценны в этой связи.

Приблизительно с 7 лет ребенок вынужден постепенно разделять окружающий его мир на разные сферы. В это же время он начинает медленно усваивать общепринятые нормы, осознавать необходимость следовать им. Формирование же собственно мировоззрения начинается к 10-11 годам, этот период выступает как начальный.

Такие представления о формировании мировоззрения ребенка С.И. Гессена определили также и его понимание сущности начального образования как приемлемой формы процесса вхождения в сферу культурно-образовательного пространства. В дальнейшем это делает возможным, по С.И. Гессену, движение в сторону нового этапа становления мировоззрения – отроческого (примерно 11-14 лет), который отличается обращением ребенка к внешнему миру (о чем свидетельствуют увлечения техникой, наблюдениями за природой и т.п.). Это совпадает со следующим этапом общественного бытия ребенка, который С.И. Гессен называет гетерономией, характеризующийся определенным подчинением внешнему миру, продолжением накопления знаний об окружающем мире и его функционировании. Собственно выяснение своего места в мире, своего призвания и назначения – это этап юности (примерно 14-20 лет): «Это есть как бы переход от природы к праву» [2, С. 122].

В начале XX в. ряд проблем, которые исследуются в педагогике, существовали в тесной связи с идеей целостности, системности. Под влиянием философии того времени, в которой важное значение имело представление о каждом объекте как части системы; ребенок в педагогической науке также начинает рассматриваться под этим же углом зрения. Задача педагоги виделась именно в определении самой системы, в которой существует процесс образования и воспитания, а уже потом, исходя из полученных результатов, – в планировании образовательного процесса с учетом влияния всей системы. Оригинальность педагогических воззрений С.И. Гессена – в его понимании целостности, которое исходит из неокантианской философии, сторонником которой он был в то время. Поэтому можно выделить еще один подход – целостный, который трактуется как взаимозависимость всех существующих в его концепции подходов. Формирование личности невозможно без культурных ценностей, а для их формирования необходим педагогический процесс, создание соответствующей среды.

Творческое усвоение человеком культурных ценностей предполагает также культурологический подход, который опирается на аксиологию. Исследователь считал, что человек не только воспринимает культуру и формируется в этом процессе, но и добавляет свои достижения и открытия, тем самым, продолжая и расширяя само понятие. Образование же, соответственно, является и элементом культуры, и ее источником.

Используя критический анализ существовавших в то время педагогических воззрений, С.И. Гессен сравнил взгляды отечественных и западных ученых. Особое внимание он уделил американскому ученому Дж. Дьюи, который был основоположником прагматизма, родоначальником идеи необходимости соответствия школы потребностям общества.

Сам С.И. Гессен процесс адаптации человека в обществе рассматривал как основу социального исследуемого слоя, за факт приобщения к культурным ценностям принимал отождествление человека с определенным государством, классом, народом. Происходило накладывание биологического слоя на социальный, С.И. Гессен определял этот процесс как цель воспитания личности в социальной группе. Сама же группа являлась условием, необходимым для приобщения личности к культуре и общественным законам, нормам, обычаям.

Также культурологический подход предполагает творческое усвоение человеком культурных ценностей, создание соответствующей среды: «Если школа игнорирует или даже активно отрицает духовную атмосферу ребенка, то она вносит тем самым в его душу раздвоение и раскол, представляющие собой прямую противоположность тому... что хотела бы создать» [1, С. 67].

Культурологический подход С.И. Гессена указывает особую миссию педагога, который является посредником между ребенком и культурой, проводником его в мир культуры и помощником в освоении культурных ценностей и индивидуальном самоопределении [6].

Ученый считал, что важным моментом является соотношение между национальным и мировым, их взаимосвязь, когда общечеловеческое включает в себя национальное. В контексте образования эта идея выразилась в принципе «родиноведения», в основе которого лежит требование организовать национальное образование таким образом, чтобы отправной точкой знакомства ребенка с внешним миром стало его национальное культурно-образовательное или региональное пространство. Иначе говоря, С.И. Гессен, считает национальное (краеведческое) образование частью системы образования, что неоднократно обосновывалось исследователями в последующий период [5].

Тем самым С.И. Гессен фактически вплотную подошел к этнопедагогическому подходу в образовании, который отталкивается от принадлежности ребенка к культуре конкретного этноса, базируется на усвоении национальных ценностей как наиболее близких для его социального окружения.

Также следует указать еще одну методологическую основу начальной школы С.И. Гессена – трудовой принцип, который существенно отличался от концепции трудовой школы, очень популярной на рубеже XIX-XX вв. Существовали очень разнообразные направления внутри данной школы: а) мануализм (Р. Зейдель, Х. Шерер), б) педагогика действия (В. Лай), в) «индустриальная» школа (П.П. Блонский), г) прагматическая педагогика (Д. Дьюи), д) профессионализм (Г. Кершенштейнер). Это были по тем временам прогрессивные, в чем-то даже революционные направления в педагогике, возникшие под влиянием популярной тогда философии прагматизма. Однако, очень стройно и оригинально воспринимаемая как педагогические доктрины; на деле они осуществлялись как различные варианты приобщения к труду учащихся, включения уроков трудового воспитания в начальную школу. С.И. Гессен активно занимался этим вопросом, приветствуя саму идею и критикуя авторов её за неумение эффективно реализовать теорию трудового воспитания на практике. Его главный аргумент в критике оппонентов – ученые понимают труд исключительно как какой-либо вид деятельности, т.е. подходят к нему достаточно узко. С.И. Гессен фактически возвращается к очень широкому, античному смыслу, в который древние греки включали все, что служит какому-либо развитию человека. Ученый, с одной стороны, считает трудом все виды деятельности, в том числе и мыслительный, называя его полем человеческой активности человека духовной и материальной. С.И. Гессен, с другой стороны, считает труд неотъемлемым элементом культуры, широким этическим понятием. Трудовой принцип, им предложенный, заставляет уже в начальной школе вводить элементы напряженного и творческого, духовного и интеллектуального труда ребенка. «При трудовом образовании узкая практическая деятельность приобретает всеобъемлющее значение, понимается как органическая часть всей целокупной жизни природы и человечества и потому служит источником общего образования личности [2, С. 128]. Труд выступал как условие самостоятельности и творческой активности ребенка. В этой позиции С.И. Гессен фактически обосновал деятельностный подход, который актуален и в современной педагогической науке.

Исследователь научного наследия С.И. Гессена, В. В. Зеньковский определил гетерологический принцип в творчестве Гессена в качестве ведущего принципа для решения ряда проблем педагогической науки, который дал возможность рассмотреть их во взаимодействии. Выделение трех ступеней: анонии, гетерономии, автономии основано на использовании этого принципа. Последняя ступень характерна для университетского образования, сущность которого была хорошо известна С.И. Гессену [4]. По его мнению, оно «должно быть основано на самодисциплине и самообразовании в подлинном смысле слова. Организация университета и должна соответствовать этому требованию свободы: выбор университета, факультета, учебного плана, учителя должен по возможности быть предоставлен самому учащемуся» [2, С. 219]. Школа же, «гетерономная по характеру организуемой ею деятельности (урок) и по характеру своего внутреннего управления

(авторитет), школа не может претендовать на автономию во вне [2, С. 188]». Тот же принцип применен С. И. Гессеном к определению структуры школы, определенным методическим вопросам, выделении ступеней образования.

Выводы. Центральным звеном педагогической системы С. И. Гессена выступает личность, которую в процессе обучения необходимо приобщить к культурным ценностям общества, вызвав тем самым, ее духовную эволюцию, формирование необходимых социальных качеств.

Методологическую основу педагогики С. И. Гессена составляет, прежде всего, несколько взаимосвязанных между собой подходов, на которых базируются вопросы сущности образования, его внутренней структуры, реализации образования на практике – ценностный, антропологический, культурологический, этнопедагогический, деятельностный. Исследователь сформулировал и обосновал ряд положений, актуальных и на современном этапе, что заставляет сегодня вновь обращаться к его научному наследию.

Литература:

1. Бордовский, Г.А. Педагогическое наследие С.И. Гессена как составляющая Европейской культурной образовательной традиции / Г.А. Бордовский, С.А. Писарева, А.П. Тряпицына // Человек и образование. – 2018. – № 4(57). – С. 217-228.

2. Гессен, С.И. Антология гуманной педагогики / Сост. Е.Г. Осовский. – Москва: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2004. – 224 с.

3. Гессен, С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С.И. Гессен. – Москва: Школа-Пресс, 1995. – 448 с.

4. Сергей Иосифович Гессен: биография, наследие, историко-педагогические контексты: монография / О.Е. Осовский, В.П. Киржаева, С.Г. Вишленкова [и др.]. – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение», 2020. – 125 с.

5. Долецкая, С.В. Содержание патриотического воспитания обучающихся начальной школы средствами краеведения / С.В. Долецкая // Актуальные проблемы гуманитарных наук: Труды V Всероссийской научно-практической конференции, Евпатория, 16 мая 2019 года. – Евпатория: Межрегиональная общественная организация социально-гуманитарных научных исследований «Историческое сознание», 2019. – С. 366-371.

6. Мокшина, Н.Г. Педагогическое наследие С.И. Гессена / Н.Г. Мокшина // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – 2013. – № 4-3(30). – С. 120-123.

7. Киржаева, В.П. С.И. Гессен в научно-педагогической жизни русской эмиграции в Германии 1920-х годов / В.П. Киржаева, О.Е. Осовский // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2019. – Т. 4. – № 4. – С. 62-67.

Педагогика

УДК 377.5

доцент кафедры дизайна, конструирования и сервисных технологий Еремина Наталья Александровна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный инженерно-экономический университет» (г. Нижний Новгород);

старший преподаватель кафедры дизайна, конструирования

и сервисных технологий Алексеева Елена Анатольевна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный инженерно-экономический университет» (г. Нижний Новгород)

ОБОСНОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТИ РАЦИОНАЛЬНОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБОРУДОВАНИЯ НА ПРЕДПРИЯТИЯХ МАЛОГО БИЗНЕСА

Аннотация. На современном рынке швейных изделий сохранение индивидуального стиля и эксклюзивного качества одежды становится наиболее актуальным. В статье обосновываются требования к рациональной организации производственного процесса изготовления швейного изделия в условиях ателье. Раскрываются возможности применения средств малой механизации для пошива и ремонта швейных изделий. Результаты работы могут быть полезны при планировании ассортимента швейных ателье и формировании специальных обучающих программ дизайнеров одежды. Также даны практические советы доведения качества машинных швов до идеала с учетом использования современных материалов сложных технологических свойств.

Ключевые слова: качество одежды; оборудование для ателье; отделка; авторские модели одежды; прижимная лапка.

Annotation. In today's market apparel store personal style and an exclusive quality, clothing becomes highly important. In the article requirements for rational organization of the production process of manufacturing garments in the conditions of the Studio. Discusses the possible application of small tools for sewing and repairing garments. The results can be useful in planning the range of sewing Atelier and the formation of special training programs clothing designers. Practical tips are also given to bring the quality of machine seams to the ideal, taking into account the use of modern materials with complex technological properties.

Key words: quality of clothing; equipment for the atelier; finishing; author's clothing models, presser foot.

Введение. На современном этапе развития сферы индустриального (массового) изготовления одежды, малого и среднего бизнеса взяты за основу три способа пошива изделий.

Несмотря на активную экспансию промышленных брендов и разнообразие предлагаемого модного ассортимента в системе российской индустрии моды по-прежнему актуален спрос на эксклюзивную, пошитую специально по фигуре одежду. В каждом населённом пункте нашей страны все еще остается огромное количество людей, не исключаящих из своего гардероба моделей, изготовленных на заказ. Ситуация парадоксальна: современный рынок перенасыщен изделиями швейного ассортимента, однако, как показывает статистика, потребитель всё чаще склоняется к изделиям нетиповым, оригинальным [8].

Возрастающий и возрождающийся интерес к персонально изготовленному костюму с каждым годом становится все более явственным. Этому способствует ряд объективных факторов.

Немаловажным в модели потребительских предпочтений становится влияние срока морального старения продукции: для современной группы товаров лёгкой промышленности он составляет 1-2 года. Позиционируемые как «новые» и «перспективные» линейки одежды класса «bridge», наиболее широко представленные на российском рынке, на самом деле не всегда «успевают» за тенденциями. Чаще всего разнообразие достигается за счёт сменяемости ткани и предложения вариантов типовых машинных отделок.

В сформировавшихся условиях получить качественную, эксклюзивную, удобную одежду возможно через индивидуальный заказ.

Изложение основного материала статьи. Однако, объективно, что в условиях жёсткой конкурентной среды, когда рынок швейных изделий переполнен продукцией, привлекающей невысокой ценой и потому доступной большому сегменту потребителей, российским предприятиям малого бизнеса, изначально делающим ставку на единство высокого эстетического и технологического уровня изделий, приходится не просто.

Первый способ RTW – это готовая одежда, сшитая по универсальным стандартам лекалам и ориентированная на т.н. усреднённый вкус или общепринятые тренды. Её можно купить в любом обычном или специализированном магазине. Такие костюмы шьются на фабриках для массовой продажи (даже если это именитый бренд).

Второй способ пошива уже относится к изготовлению на заказ и именуется *made-to-measure* – «выполненный по мерке». Здесь используются типовые лекала, которые корректируются под мерки заказчика, и учитывают предпочтения по основным направлениям композиционного решения: выбор ткани, фурнитуры, отделок в пределах возможной технологической нормы, принятой на предприятии.

Третий способ пошива *bespoke* – это пошив по индивидуальным лекалам клиента, которые строятся конкретно под заказчика с нуля, учитывая все особенности его фигуры и пожелания в выборе модельных характеристик [7].

На первом месте стоит характерное для предпочтений российских потребителей одежды доминирование эстетики над практичностью. Тенденция неоднократно подтверждена исследователями моды и стиля, блоггерами моды, констатирующими выразительность и яркость нарядов россиянок по сравнению с *look* (персональными комплектами) европейских или американских женщин.

Следующим фактором выделится несоответствие маркетинговой политики игроков «модного» бизнеса реальным запросам российских потребителей. Анализ предлагаемых размерных линеек, проведённый студентами факультета технологии и дизайна НГИЭУ в магазинах брендов «O'STIN», «Zara», «H&M» г. Нижнего Новгорода, показал, что маркетинг коммерческой одежды отстаёт от реального спроса: в фирменных магазинах представлены изделия, ориентированные на фигуру с типовыми пропорциями в размерных пределах 44-52.

Однако, традиционно, антропоморфные модели фигур россиянок отличаются крупными формами. К тому же многие люди имеют нестандартную фигуру. Подбор красивой качественной одежды для большинства становится огромной проблемой. И хотя ситуация с комплектованием коммерческих коллекций меняется в лучшую сторону, и многие марки наряду с маленькими и средними размерами уже предлагают линейки XXL и даже XXXL, эстетическое разнообразие моделей названного размерного ряда недостаточно.

Создание индивидуального портновского костюма (*bespoke*) сопровождается несколькими примерками и большой долей ручной работы. Для мировой индустрии моды специализация *bespoke* – процесс дорогой и «не удобный», т.к. ручная работа в принципе не может стоить дешево, тогда как отношение потребителей к эксклюзивному костюму перестаёт быть пестрым. Это направление производства одежды сегодня умиряет, причём во всём мире [7]. Но только не в России! Динамика развития российского рынка бытовых услуг характеризуется ростом объема в среднем на 20% в год. Каждый год в целом новых ателье открывается в два раза больше, чем закрывается, а так как спрос на пошив и ремонт одежды каждый год растет, такая динамика сохранится и в дальнейшем [5]. В силу сложившегося экономического и индустриального развития метод *bespoke*, представленный производственными участками швейных ателье и салонов, студий и лабораторий моды не теряет актуальности. Желание выглядеть оригинально позволяет сохранять интерес к предприятиям данного профиля.

Успех бизнеса ателье зависит не только от квалификации и подготовки персонала. Немаловажным фактором является технико-технологическая оснастка процесса изготовления одежды. Оборудование для современного ателье комплектуется в соответствии с рядом факторов:

- экономическое основание для максимального использования арендуемых площадей;
- финансовая возможность для приобретения парка машин для изготовления изделий различных ассортиментных групп;
- кадровая обеспеченность, влияющая на эксплуатацию наличествующего специального оборудования по полному циклу;
- маркетинговый аспект, определяющий направленность проектного ассортимента и объём (тираж) выпускаемой продукции.

Ателье стоит четко определиться с перечнем оборудования, без которого невозможно будет обойтись, и приобрести (а лучше взять в аренду) только самое нужное. Опыт работы малых предприятий показал, что для начала работы ателье с полной загрузкой в арсенале основного оборудования необходимы:

- машина швейная прямострочная, которая будет использоваться для основных пошивочных и ремонтных работ;
- оверлок для обработки краевых швов;
- подшивочная машина, для обработки низа изделий;
- пуговичные машины для пришивания пуговиц и этикеток;
- петельные машины для изготовления прямых петель;
- оборудование для ВТО;
- оборудование для оснащения зоны приёма и сдачи заказа.

Расходы на приобретение оборудования зависят от того, чем планирует заниматься ателье и оборудование каких марок будет решено приобрести или взять в аренду.

Вероятность окупаемости затрат на оборудование – от года. И зависеть временной цикл будет от сформированности клиентской базы, соответствия предлагаемого ассортимента требованиям рынка, объёма выпускаемой продукции, механизмов ценообразования [5].

Одним из направлений, способствующих решению проблемы минимизации затрат на оборудование при сохранении высоко эстетических показателей выпускаемой продукции, является рациональное использование специальных приспособлений для прямострочной машины.

Наш опыт показал, что использование одного-двух наименований специальных приспособлений позволяет значительно расширить модельную линейку в границах единой базовой конструкции и даже перейти в другую ассортиментную группу без значительного переназначивания оборудования.

Рассмотрим данный тезис на примере возможностей создания разных отделок с помощью специального приспособления – окантовывателя.

Окантовыватели по конструкции бывают в 2, 3 и 4 сложения. Именно поэтому их называют «улитками». Угол скоса спецприспособления позволяет выполнить канты с различной шириной от 0,5 см. до 1,5 см. [6].

Окантовочные краевые швы подразделяются на:

– швы с открытым срезом. Их применяют для предохранения ткани от осыпания и для отделки, например при обработке внутренних краев обтачек горловины и пройм, внутренних краев накладных карманов, подбортов, низа юбок и брюк;

– швы с закрытым срезом. Их используют для обработки пройм, горловины в легкой одежде, верхних срезов карманов и т.д., предохраняя их от осыпания, а также для отделки;

– швы тесьмой. Их используют для обработки срезов и отделки изделия, например при обработке срезов швов в изделиях из шерстяных тканей;

– шов с двойной отделочной полоской. Применяют для обработки срезов одежды из тонких тканей [1].

Без красивой и аккуратной окантовки изделия выглядят незавершенными.

Окантовка, особенно в две строчки, дает изделию дополнительную прочность и жесткость, как каркас. Она позволяет прятать некоторые швы, что не только повышает эстетические качества модели, но и является обязательным для высокосортных изделий.

С помощью данного способа обработки можно выполнить:

– окантовку краевых швов;

– окантовку срезов внутренних структурных деталей: кокеток, рельефов, составных частей;

– окантовку воротников, манжет, деталей карманов;

– обработку срезов мелких деталей [4].

Эти варианты обработки срезов традиционны и давно применяются в швейных изделиях. К новаторским, современным предложениям размещения канта в композиции изделия и его использования в технологической структуре модели относятся:

– применение окантовки как технологического ресурса конструктивного моделирования криволинейных участков формы в системе криволинейного и винтового кроя;

– применение окантовки как способа соединения деталей;

– изготовление застёжек на петли-пуговицы и завязки;

– вышивка шнуром, изготовленным на окантовывателе;

– создание орнаментов орнаментальных композиций из шнура;

– плетение из шнура завершенных деталей модели.

Отделки, выполненные с помощью окантовывателя, обогащают композиционную структуру костюма. Они применимы в обработке и украшении не только одежды, но и предметов интерьера, аксессуаров, головных уборов, сумок, мягких игрушек. Применение окантовывателя даже возможно на некоторых видах обуви из ткани.

Выполняя окантовку или изготавливая из шнура декоративный элемент, можно экспериментировать с тканями различной расцветки или фактуры. Есть много вариантов: кант может быть широким или узким, пришиваться к краю или находиться на некотором расстоянии от него, быть только с одной или с нескольких сторон деталей, одинарным, двойным или тройным.

Предложения отделочных элементов, выполненных на одном виде спецприспособления, позволяет рационально использовать оборудование и не осуществлять лишних трат на покупку специальных машин.

Сегодня ателье условно можно разделить на две категории. Первые предполагают, что их клиенты будут состоятельными, вторые, наоборот, ориентируются на людей, имеющих средний уровень дохода. В связи с чем комплекс услуг разделяется по доминанте на пошив одежды и ремонт одежды и подгон готовых изделий по фигуре.

Арсенал композиционных возможностей в разработке швейного изделия, реализуемых с помощью доступных средств малой механизации и, в частности, окантовывателя, позволит ателье развивать услуги по категории дизайн-студии. Креативное освоение благодатной для эстетических решений темы отделок, доступной для специалиста – дизайнера одежды, позволит ателье предлагать услуги повышенного класса сложности.

Если в штате ателье не предусмотрена ставка дизайнера, то при рациональной организации художественно-проектной работы риски, связанные с её отсутствием, минимизируются. Привлекая интеллектуальные ресурсы инженерно-технических работников ателье, возможно сформировать базу (каталог) композиционно-конструктивных решений отделок, упрощая коммуникацию с заказчиком и оптимизируя процесс создания модельных линеек. Базовые и модельные варианты отделок, представленные в специальном каталоге, позволят сформировать клиентские предложения, которые можно адаптировать как для эксклюзивного решения отделки, так и для эконом-варианта.

Расширение модельной линейки с помощью окантовывателя успешно реализуется в процессе изготовления разнообразного ассортимента на предприятиях специализации made-to-measure (пошив по меркам). Сегодня подобная форма производственного цикла набирает популярность [3, 2]. Для увеличения объёма производства в вариантах композиционного решения без ущерба инженерной составляющей разработки применение окантовывателя будет оправданным.

Значимость отделок для повышения рыночной стоимости моделей одежды трудно преувеличить.

При этом следует иметь в виду, что любые вложения в дизайн отделок будут бесполезны если не будет уделяться внимание качеству швов. В настоящее время тема качества швов еще более актуальна, чем когда-либо. Причиной этого не только высокие требования покупателей, но и изменения, происходящие на рынке. Далее приводятся различные факторы, влияющие на пошив. Они дают понимание взаимозависимости между факторами влияния и качеством.

Натяжение верхней и нижней нити. Важнейшим условием для шитья челночным стежком является установка натяжения нижней нитки. Установленное натяжение нижней нитки влияет на натяжение верхней нитки, которое примерно в три раза больше натяжения нижней нитки. Как известно, переплетение этих ниток в идеале должно происходить в середине слоя ткани. При шитье цепным стежком натяжение должно быть, как можно ниже, а верхняя нитка на обратной стороне в двойном переплетении ниток должна быть видна, как максимум, в виде точки. При обработке тканей, чувствительных к напряжению, рекомендуется натяжение уменьшить так, чтобы верхняя нитка на обратной стороне ткани образовывала маленькую петельку.

Скорость пошива. Как правило скорость пошива рассматривается с точки зрения производительности, а не как фактор, влияющий на скорость пошива. При пошиве легких тканей высокая скорость, равная примерно 5000 стежков в минуту и более отрицательно сказывается на вид шва. Практический опыт показывает, что скорость пошива, равная 3000-4000 стежков в минуту является наиболее благоприятным условием для образования гладкого шва, и главное, при оптимальной производительности.

Нажим лапки. Требующийся нажим зависит от параметров: – чем выше скорость пошива, тем больше требуется нажим прижимной лапки; – чем выше зубья рейки транспортера выходят из отверстия пластины, тем больше должен быть нажим лапки. Излишне большой нажим прижимной лапки может вызвать сборку шва, которая особенно на нижнем слое материала. Эта сборка может быть вызвана качеством и свойствами современного материала. Например, с пленочными

покрытиями. Материалы с различными покрытиями имеют свойства прилипать к металлическим поверхностям. А значит применение металлической прижимной лапки невозможно, ослабление нажима лапки может немного помочь, но полностью проблему не решить. Для таких работ в продаже имеются лапки со специальным покрытием из ПТФЭ. Более практичны специальные лапки, оснащенные лентами из ПТФЭ, которые при продвижении материала вращаются. Они очень просто заменяются и предлагаются в различных исполнениях. Для уменьшения трения материала можно применять аэрозоль для повышения скольжения, который используется очень экономно.

Плотность стежка. Количество стежков на сантиметр влияет не только на прочность, эластичность, но и на сборку шва. Повышение частоты стежков с 3 до 4 стежков/см ведет к повышению прочности шва до 30%. Таким образом повышение частоты стежков позволяет использовать более тонких нитей. Более высокая частота стежка обеспечивает более высокий запас ниток в шве, который зависит от типа стежка и толщины обрабатываемого материала. Частота стежков отражается на сборке вследствие раздвижения волокон ткани и натяжения. Следует учитывать, что повышение частоты стежка позволяет снизить натяжение нити и, таким образом, уменьшить сборку шва из-за натяжения. В том случае, если материал характеризуется склонностью к раздвижению волокон, то повышение частоты стежков соответственно ведет к большой сборке шва. Благодаря тонким иглам №65-70 и соответственно тонким ниткам, как правило, можно снизить эффект раздвижения волокон ткани.

Швейная игла. Влияние иглы на сборку шва составляет примерно 10%. Таким образом, иглы относятся к важнейшим факторам, влияющим на шитье. Как известно, толщина иглы должна сочетаться с поперечным сечением швейной нитки. При пошиве нитка должна свободно лежать в желобке и не выступать за него. В противном случае повышается натяжение и трение в ушке иглы. Повышается вероятность пропусков стежков в строчке и обрыв нитки.

Швейные нитки. Для оценки швейных ниток часто принимают во внимание разрывная нагрузка, предполагая, что на основе этого параметра может быть сделано заключение о характерных свойствах шитья. В диапазоне нагрузок, при котором происходит обрыв нити не шьют, поскольку при этом значении нить разрушается. При одной силе более тонкая растягивается больше, чем толстая. А значит, чем тоньше нитки, тем больше проблематика сборки шва вследствие пошива при высоком натяжении. Швейные нитки высокого качества должны быть максимально безупречными, чтобы соответствовать одежде, легкости в уходе. Текстурированные нитки имеют обусловленную производственной технологией усадку более 2%. При шитье рекомендуется работать с наименьшими натяжениями ниток, чтобы не растягивать их без надобности.

Выводы. Обучение персонала несомненно дорогое дело, но тем не менее является важным условием для эффективного производства и наилучшего качества изделия. Недостаточное качество изделия в результате плохого обучения швейного персонала приносит дополнительные расходы, идущие на дополнительную влажно-тепловую обработку или работы по устранению недостатков. Эти затраты часто не учитываются, к сожалению.

Для предприятия малого бизнеса характерна мобильность в реагировании на импульсы потребительского рынка. Предложения расширения модельных признаков с помощью отделки окантовочной тесьмы допустимы для обеих категорий мастерских. Применение отделок, выполненных с помощью окантовывателя, может быть рекомендовано в ходе починки и обновления швейных изделий. А в случае форс-мажорных обстоятельств, когда необходимо без лишних затрат сохранить или повысить потребительские качества готовых швейных изделий – для отделочных декоративных структур на плоских (разворотных) деталях, например, полочках или спинке.

Таким образом, высококачественная отделка – наиболее ёмкий элемент в структуре ценообразования швейного изделия. Оптимизация цены изделия без ущерба его эстетических качеств возможна при правильном использовании ресурсов предприятия для конкретного дизайн-проекта. Рациональное использование оборудования и продуманная стратегия формирования проектного ассортимента в вариантах оригинальных авторских отделок позволит предприятию малого бизнеса изготавливать конкурентоспособные модели и успешно развиваться в своей нише.

Литература:

1. Технология швейного производства: учебник / Амирова Э.К., Труханова А.Т., Сакулина О.В., Сакулин Б.С. – Москва: Издательский центр «Академия», 2014. – 480 с.
2. Силаева, М.А. Пошив изделий по индивидуальным заказам: учебник / М.А. Силаева. – Москва: Издательский центр «Академия», 2014. – 528 с.
3. Франц, В.Я. Оборудование швейного производства: учебник / В.Я. Франц. – Москва: Издательский центр «Академия», 2010. – 448 с.
4. Костюм-конструктор // «Эксперт» №45 (827). [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://expert.ru/expert/2012/45/kostyum-konstruktor/> (дата обращения: 20.01.2022)
5. Лурье Н. Будущее – за пошивом костюмов по меркам. [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://style.rbc.ru/person/2013/05/13/15879/> (дата обращения 20.01.2022)
6. Теоретические аспекты предпринимательской деятельности в сфере текстильного и швейного производства. [электронный ресурс]: <http://repetitora.com/teoreticheskie-aspekty-predprinimatelskoj-deyatelnosti-v-sfere-tekstilnogo-i-shvejnogo-proizvodstva> (дата обращения 20.01.22)
7. Что такое bespoke. [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://www.yuriyurik-atelier.ru/o-bespoke.html> (дата обращения 20.01.2022)
8. Экспансия западных fashion-брендов: чем ответит российский ритейл? [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://www.intermoda.ru/cit/ekspansija-zapadnyh-fashion-brendov-chem-otvetit-rossijskij-ritejl.html> (дата обращения 20.01.2022)

К ВОПРОСУ О МОДЕЛИРОВАНИИ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДНИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Аннотация. В настоящей статье автор обозначил содержание процесса разработки модели формирования индивидуальной правовой культуры обучающихся средних профессиональных учебных заведений, выделил этапы данного процесса и определил их значение. В статье определено содержание категории «проектирование» в педагогической доктрине как построение (планирование) процесса обучения и системы взаимодействия участников педагогических систем с целью достижения педагогического результата. Автор указывает на то, что на каждом этапе формирования правовой культуры индивида должен осуществляться процесс изменения личностных свойств в соответствии со стадиями формирования. В целях обеспечения процесса диагностики учебного и воспитательного процессов в рамках проектирования модели автором статьи предлагаются и обосновываются методы анализа результатов такой педагогической деятельности.

Ключевые слова: правовая культура, правовая культура личности, правовая культура студентов, правовая культура молодежи, педагогическое проектирование, педагогическая модель, педагогические условия.

Annotation. In this article, the author outlined the content of the process of developing a model for the formation of individual legal culture of students of secondary professional educational institutions, identified the stages of this process and determined their significance. The article defines the content of the category "design" in the pedagogical doctrine as the construction (planning) of the training process and the system of interaction of participants in pedagogical systems in order to achieve a pedagogical result. The author points out that at each stage of the formation of the legal culture of the individual, the process of changing personal properties in accordance with the stages of formation must be carried out. In order to ensure the process of diagnostics of educational and educational processes, within the framework of model design, the author of the article proposes and justifies methods for analyzing the results of such pedagogical activities.

Key words: legal culture, legal culture of personality, legal culture of students, legal culture of youth, pedagogical design, pedagogical model, pedagogical conditions.

Введение. Разработка модели формирования индивидуальной правовой культуры обучающихся включает два основных этапа: процесс проектирования содержания и реализация подготовленного проекта с глубоким анализом всех необходимых педагогических условий. С целью разработки модели нам необходимо кратко обозначить содержание категории «проектирование».

Слово «проектирование» происходит от латинского слова «проект» («projectus»), которое означает «вытягивание, вытянутое положение», известное в русском языке с начала 18 века [1].

Современные словари русского языка трактуют дефиницию «проектирование» как действие, что соответствует значению слова «проект» – разработанный план изготовления, реконструкции или постройки [2].

Обращаясь к исследованиям отечественных педагогов процесс проектирования можно рассматривать в двух направлениях:

– как отдельная педагогическая деятельность с целью решения конкретных задач;

– в качестве особого вида педагогической деятельности с целью осуществления регулятивной функции педагогики [3, 4].

Итак, содержание категории «проектирование» в педагогической доктрине можно определить как построение (планирование) процесса обучения и системы взаимодействия участников педагогических систем с целью достижения педагогического результата.

Изложение основного материала статьи. На наш взгляд, проектирование необходимо рассматривать в качестве многоуровневой системы взаимосвязанных процессов. При этом моделирование определенной педагогической системы, соответствующие педагогические процессы можно определить как необходимую педагогическую деятельность с целью осуществления регулятивной функции и обеспечения эффективного реагирования в конкретных условиях [5, 6].

В целях формирования индивидуальной правовой культуры обучающихся необходимо организовать определенный вид деятельности, т.к. развитие любого индивида осуществляется через деятельность.

Для того, чтобы овладеть навыками применения правовых знаний в обыденной жизни, обучающимся требуется для начала освоить такие знания, затем в условиях образовательной организации приобретать опыт правомерной деятельности и соответствующего поведения, сформировать определенные «правовые» навыки, после этого можно переходить к реализации положительного правового опыта в процессе реализации профессиональных задач.

В рамках доктринальных положений философии и психологии, для начала индивид должен освоить те или иные нормы морали и навыки поведения в важных для индивида ситуациях, и после этого возможна экстраполяция полученного опыта в ситуации социально-общественной и профессиональной деятельности [7].

По нашему мнению, организация образовательного процесса с целью формирования индивидуальной правовой культуры обучающихся, должна включать следующие этапы: учебный (базово-мировоззренческий) этап; личностно-ориентированный (учебно-практический) этап; профессионально-ориентированный этап.

Указанные нами этапы характеризуются процессуальными аспектами технологии формирования правовой культуры обучающихся и определяют структурные элементы проектируемой модели.

На каждом этапе формирования правовой культуры индивида должен осуществляться процесс изменения личностных свойств в соответствии со стадиями формирования (в данном случае, нулевой уровень может не диагностироваться, а формирование индивидуальной правовой культуры может начинаться с общетеоретического или потенциально-поведенческого уровня).

Методы.

В целях обеспечения процесса диагностики учебного и воспитательного процессов в рамках проектируемой модели нами предлагаются методы анализа результатов педагогической деятельности. К ним можно отнести:

1. Метод опроса, который проводится после окончания освоения программы общетеоретических дисциплин. При этом оценивается глубина полученных знаний учащимися, их объем и качество по пятибалльной шкале.

2. Педагогическое наблюдение, при котором важно оценить дисциплину студента, его активность и самостоятельность в учебной деятельности. Педагог также анализирует эмоциональное отношение обучающихся, фиксирует нарушение норм и правил поведения индивида. Наблюдение осуществляется преподавателями (кураторами

групп), при этом обязательно заполнение протоколов наблюдений за учебной, общественной и практической деятельностью и поведением студентов. В окончании диагностического периода полученные данные анализируются по критериям: поведение, активность на занятиях, активность в общественной жизни, определяется средний балл для каждого студента.

3. Анкетирование применяется как метод выявления и оценивания мнений, личностного отношения студентов к определенным событиям, в изучаемом аспекте, к нормам права, нормам морали, правам и свободам личности, ответственности и др.

4. Психологическое тестирование возможно применять для оценки мотивации поведения обучающихся, их учебной деятельности. Не маловажными критериями оценивания являются ценностные ориентации, социальные и профессиональные установки каждого индивида.

В качестве отдельных методик можно выделить следующие:

– Тест Милтона Рокича «Ценностные ориентации» [8], который необходим для анализа ценностной направленности индивида относительно жизненных целей; для определения инструментов достижения установленных целей;

– Методика «Шкала совестливости», разработанная и адаптированная В.М. Мельниковым и Л.Т. Ямпольским [9]. Данная методика имеет целью оценить степень уважения личности к нормам и требованиям, которые имеют социальный и этический характер.

5. Анализ и оценка учебных работ, выполненных студентами в процессе изучения дисциплин. Данный метод является стандартным средством контроля успеваемости и коррекции полученных баллов, в процессе наблюдения и опроса обучающихся. При этом такой подход позволяет выявить определенные убеждения и проанализировать нравственную сторону (нравственную культуру) личности студента, определить степень овладения базовыми навыками.

Таким образом, процесс моделирования формирования индивидуальной правовой культуры осуществляется в соответствии с вышеназванными этапами.

Для каждого этапа нами предлагается:

- структурировать формы и методы организации учебно-воспитательного процесса;
- сформулировать конкретные задачи (когнитивный, регуляционный и практический), наметить пути решения;
- выявить особенности педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса;
- обозначить методы диагностики, способы контроля и коррекции поведения и учебной деятельности обучающихся.

Общие критерии и содержание каждого уровня сформированности правовой культуры студентов предлагается конкретизировать в соответствии с содержанием каждого из этапов.

Рассмотрим задачи и критерии оценки каждого этапа.

I этап включает следующие задачи:

- 1) Освоение системы общих правовых знаний каждым студентом;
- 2) Формирование представлений о правовых ценностях, развитие когнитивной основы мотивации правомерного поведения (деятельности), формирование позитивного отношения;
- 3) Получение студентами первоначального опыта поведения, которое соответствует предписаниям правовых норм.

Критерии оценки результатов данного этапа и способы их диагностики следующие:

- 1) Овладение учебным материалом на «хорошо» и «отлично» по дисциплинам «Философия» и «Право» (диагностируется текущим педагогическим наблюдением и контрольным опросом обучающихся);
- 2) Получение знаний о содержании и социальном значении базовых правовых ценностей, развитие уважительного отношения к нормам права и законности (диагностируется в процессе тестирования и анкетирования обучающихся);
- 3) Отсутствие дисциплинарного взыскания и (или) замечания (например, за опоздание или пропуск учебных занятий (учебной недели), за неправомерное поведение), преобладающая активность на учебных занятиях (диагностируется в процессе педагогического наблюдения, проведения бесед с товарищами, преподавателями и родителями, проведения анализа деятельности куратора).

II этап включает следующие задачи:

- 1) Овладение системой личностно-ориентированных правовых знаний каждым обучающимся;
- 2) Формирование правовых убеждений (позитивное поведение) на уровне личностной значимости обучающихся;
- 3) Получение опыта правовой деятельности.

Критерии оценки результатов данного этапа и способы их диагностики следующие:

- 1) Получение знаний о содержании академических прав и обязанностей обучающихся, умение сопоставить их с общегражданскими (конституционными) правами и свободами личности (диагностируется текущим педагогическим наблюдением и анкетированием обучающихся);
- 2) Осознание правовых ценностей в аспекте личной значимости обучающихся, готовность следовать правовым ценностям в общественной жизни (способы диагностируются в процессе педагогического наблюдения, тестирования, анкетирования студентов);
- 3) Учебная активность обучающихся (например, участие в студенческом самоуправлении) (диагностируется в процессе педагогического наблюдения и анализа документации образовательного учреждения).

III этап включает следующие задачи:

- 1) Овладение студентами системой профессионально-ориентированных правовых знаний.
- 2) Закрепление у учащихся мотивации правомерного поведения и деятельности.
- 3) Формирование опыта правового поведения и деятельности в профессиональной сфере.

Критерии оценки результатов данного этапа и способы их диагностики следующие:

- 1) Овладение учебным материалом спецкурса «Правовая клиника» и дисциплины «Правовое обеспечение профессиональной деятельности» (диагностируется в процессе педагогического наблюдения и контрольного опроса обучающихся);
- 2) Сформированных мотивов правомерного поведения, правовых убеждений, ценностных ориентаций (диагностируется в процессе педагогического наблюдения, тестирования и анкетирования обучающихся);
- 3) Овладение обучающимися навыками и опытом правомерного поведения и деятельности в процессе профессиональной деятельности (диагностируется в процессе педагогического наблюдения и анализа отчетов по производственной (научно-исследовательской) практике).

Выводы. Итак, разработка модели формирования индивидуальной правовой культуры обучающихся средних профессиональных учебных заведений предполагает снятие противоречий между объективной необходимостью формирования правовой культуры у учащихся и недостаточной изученностью этого вопроса в педагогической теории и практике современного образования; между возрастающими требованиями общества к объему правовых знаний у подростков и традиционными подходами к содержанию обучения и освоения учебных дисциплин; между имеющимся

потенциалом изучаемых дисциплин в формировании правовой культуры обучающихся и узкопредметным подходом педагогов к их преподаванию.

Литература:

1. Словарь иностранных слов и выражений / Авт. сост. Е.С. Зенович. – М.: ООО Агентство КРПА «Олимп»: ООО «Изд-во АСТ», 2003. – 778 с.
2. Орфоэпический словарь современного русского языка. – М.: «Аделант», 2014. – 512 с.
3. Носенко Л.И. Правовая культура и информационная безопасность как фактор, влияющий на административную ответственность несовершеннолетних // Известия Оренбургского государственного аграрного университета. – 2014. – № 3 (47). – С. 234-236.
4. Колесникова И.А. Педагогическое проектирование. – М: Издательский центр «Академия», 2005. – 288 с.
5. Новиков А.М. Основания педагогики. Пособие для авторов. – М.: Из-во ЭГВЕС, 2010. – 208 с.
6. Цыплакова С.А., Быстрова Н.В., Тюмина Н.С., Сергеева Д.С. Проектирование учебной деятельности студентов вуза // Школа будущего. – 2018. – № 1. – С. 97-103.
7. Ибрагимова З.Н. Формирование правовой культуры старших подростков в условиях школы-интерната: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Тверь, 2013. – 287 с.
8. Рокич М. Методика "Ценностные ориентации" / М. Рокич. – Москва // Большая энциклопедия психологических тестов / авт.-сост. А.А. Карелин. – М.: Эксмо, 2009. – С. 26-28.
9. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: Изд-во «Институт Психотерапии», 2002. – 490 с.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент кафедры административного права и административной деятельности Ефимов Александр Александрович
Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Ставрополь);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры административного права и административной деятельности Кочеров Юрий Николаевич
Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Ставрополь);
кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры административного права и административной деятельности Шумакова Елена Витальевна
Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Ставрополь)

К ВОПРОСУ ОБ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ АКТИВНЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация. В данной статье поднимается тема эффективности применения активных форм обучения в учебном процессе образовательных учреждений МВД России, раскрываются особенности обучения курсантов и слушателей в вузах МВД России в условиях модернизации современного общества, предлагаются на основе данных теории и педагогической практики, практические рекомендации для профессорско-преподавательского состава вузов МВД России, не имеющего педагогического образования и опыта педагогической работы, по применению активных форм обучения. Рассматриваются вопросы внедрения современных педагогических технологий в процесс обучения в образовательных организациях системы МВД России. Большое внимание отводится оценке эффективности применения активных форм обучения в вузах МВД России. Исследование основано на опыте преподавания в Ставропольском филиале Краснодарского университета МВД России.

Ключевые слова: активные формы обучения, современные педагогические технологии, повышение качества образовательного процесса, методы активизации учебного процесса.

Annotation. This article raises the topic of the effectiveness of the use of active forms of learning in the educational process of educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia, reveals the features of training cadets and students in universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia in the conditions of modernization of modern society, offers practical recommendations for teaching staff based on theory and teaching practice universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia, which do not have a pedagogical education and experience in pedagogical work, on the use of active forms of education. The issues of introducing modern pedagogical technologies into the learning process in educational institutions of the system of the Ministry of Internal Affairs of Russia are considered. Much attention is paid to evaluating the effectiveness of the use of active forms of education in the universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia. The study is based on teaching experience at the Stavropol branch of the Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russia.

Key words: active forms of education, modern pedagogical technologies, improving the quality of the educational process, methods of activation of the educational process.

Введение. Образовательные организации МВД России уделяют повышенное внимание качеству образовательного процесса, что связано как с запросами практики, вызванными реформированием органов внутренних дел, структурной перестройкой экономической, политической и социальной систем общества, так и с преобразованием системы российского образования в целом, участием в Болонском процессе, переходом к обучению по федеральным государственным образовательным стандартам нового поколения. Подтверждением этих слов является ряд документов в системе подготовки кадров для органов внутренних дел Российской Федерации, устанавливающих основные количественные характеристики (целевые показатели) деятельности, дифференцированные по подведомственной сети общеобразовательных организаций, организаций высшего образования и научных организаций МВД России [2-5].

К сожалению, процессы, сопровождающие модернизацию современного российского общества, имеют и свои негативные проявления в сфере деятельности органов внутренних дел, нивелировать или купировать которые возможно и за счет повышения качества образовательного процесса в вузах, находящихся в ведении МВД России, что в свою очередь невозможно без учета психолого-педагогических особенностей обучающихся и внедрения активных форм обучения.

К сожалению, процессы, сопровождающие модернизацию современного российского общества, имеют и свои негативные проявления в сфере деятельности ОВД. Так, ряд выпускников вузов МВД России увольняются, не отслужив положенный по контракту срок. Сообщения о преступлениях и административных правонарушениях, а также суицидах сотрудников полиции, регулярно появляющиеся в средствах массовой информации и интернете, вызывают общественный

резонанс. Нивелировать или купировать указанные негативные процессы возможно в том числе и за счет повышения качества образовательного и воспитательного процессов в вузах, находящихся в ведении МВД России, что в свою очередь невозможно без учета психолого-педагогических особенностей обучающихся в них курсантов и слушателей.

Изложение основного материала статьи. Преобразования, происходящие в системе образования, усиление практической направленности обучения в высших учебных заведениях Российской Федерации, заставляют пересмотреть и методические приемы организации учебного процесса.

Внедрение активных форм обучения и технических средств обучения неизбежно вызывает необходимость решения ряда задач, связанных с определением места и роли активных форм обучения и технических средств обучения в учебном процессе, выбором конкретных форм обучения и технических средств обучения, обеспечением их качественными дидактическими материалами и организацией текущей эксплуатации. Как показала практика, решение любой из этих задач оказывается далеко не однозначным и для выбора наилучшего варианта необходимо проводить внимательную оценку активных форм обучения и технических средств обучения [1].

Активизация обучения была одной из самых обсуждаемых тем на протяжении всей истории педагогики. основоположниками идей, внедрявшихся в процесс активизации обучения, были такие известные ученые как: Жан-Жак Руссо, Г. Гегель, Я.А. Коменский, К.Д. Ушинский и другие. В течение всего периода развития педагогики позиции обучающихся рассматривались в двух аспектах [1].

Сторонники одной позиции изначально ставили обучаемого в роль пассивного субъекта учебного процесса. Вторая позиция представляла обучаемого равноправным участником процесса обучения, где он играет ведущую роль в образовательном процессе.

Первая позиция предполагала то, что обучаемый изначально должен быть пассивен, он есть объект педагогического воздействия. Преподаватель же в свою очередь должен проявлять только активность. Вторая позиция же состояла в том, что обучаемый является равноправным участником учебного процесса и его активность играет ведущую роль в обучении.

Активное обучение – одно из самых актуальных и эффективных направлений в современной педагогике. Поиск методов активизации учебного процесса до сих пор является актуальной проблемой для педагогов. В разное время было предложено множество вариантов решения данной проблемы – от увеличения объема информации, путем ее сжатия, углубления контроля за учебным процессом, внедрения психологических приемов обучения до использования передовых технических средств. Понятие «активные методы обучения» стало широко применяться во второй половине XX века в педагогическом сообществе. С помощью него педагоги характеризуют особую группу приемов. Основываясь на педагогической практике они доказывают, что в результате применения особой группы приемов, обучение можно активизировать на столько, что это позволяет в максимально короткие сроки усваивать достаточно большой объем информации.

Активное обучение представляет особую форму построения учебно-воспитательного процесса, которая направлена на всестороннюю активизацию учебной деятельности обучающихся путем применения широкого спектра педагогических, дидактических и управленческих средств.

Таким образом понятие «активное обучение» уже не является новым. В современных условиях, активные методы обучения играют важную роль в учебном процессе, поскольку они, дополняя традиционные методы обучения, изменили позицию обучаемых с пассивно-потребительской на активно-преобразовательную.

Характерные черты активного обучения выражаются в следующем:

- вынужденный характер активного мышления обучаемого;
- упорная вовлеченность в учебную деятельность с целью поддержания устойчивой и длительной активности;
- творческая свобода в выборе решений, повышение уровня мотивации обучаемых;
- каждодневный контакт преподавателя с обучаемым посредством которого создаются условия, которые помогают обучающимся проявить свои как интеллектуальные, так и личностные способности.

Первый признак активного обучения, или обучения в новом режиме деятельностного типа обучения, следующий – принудительная активизация мышления и поведения обучаемых или вынужденная активность. Для преподавателя учебного учреждения системы МВД России это означает создание таких условий, в которых слушатель или курсант не может не делать и не думать. Создание таких условий – это и есть важнейшая управленческая задача. Необходимо выбрать такую форму обучения при которой курсант и слушатель даже если и не хотел думать и делать, вынужден работать, так как сам процесс вытягивает на реагирование. Это наиболее важная характеристика из признаков активного обучения. Вторая, не менее важная характеристика, которая связана с предыдущей – это сопоставимость активности обучаемых и преподавателя. Это значит, что на занятиях минимум 50% времени говорит обучаемый, 50% говорит преподаватель. По этим физическим формам можно сказать, насколько активна форма обучения и насколько она не активна. Если все занятие говорит преподаватель, то по определению ясно, что это не активная форма обучения, а перегонка информации. Довольно интересна точка зрения, что такой процесс выявляет степень самоорганизации, самоуправления и самоконтроля. В некоторых случаях для определенного типа аудитории это наиболее эффективный метод обучения, потому что есть аудитории высокого интеллектуального уровня, которые, работая самостоятельно, добиваются большего, нежели они могли бы добиться, без конца спрашивая у преподавателя, ожидая подсказки. Это как бы стимуляция некоторого творчества.

А.А. Балаевым были предложены следующие принципы активных методов обучения:

1. Принцип сбалансированности учебной программы и способов обучения.
2. Принцип моделирования. Этот принцип предполагает существование модели учебного процесса в форме учебного плана, содержащего цели, методы обучения, порядок выполнения занятий, планы и методы, а также конечные результаты.
3. Принцип входного контроля. В рамках этого принципа осуществляется подготовка учебного процесса путем определения приоритетных направлений обучения, проверки знаний учащихся. С помощью входного контроля определяется реальный уровень знаний обучающихся. Также он дает возможность определить дальнейшую программу обучения, путем избрания новых средств и методов, определить необходимость увеличения самостоятельной работы обучающихся.
4. Принцип соответствия программы обучения целям обучения. Данный принцип предполагает, что преподавателю следует выбирать актуальные виды обучения для эффективного обеспечения организации процесса обучения и достижения поставленных в учебном плане целей.
5. Принцип проблемности. В этом случае, педагогу в ходе проведения занятия необходимо поставить на обсуждение определенный проблемный вопрос, который будет актуален и, в первую очередь, интересен учащимся.
6. Принцип «негативного опыта». Ни для кого не секрет, что учебная деятельность не проходит без ошибок. Несомненно, обучающиеся зачастую их совершают в ходе обучения. И этот принцип включает в себя обучение человека учиться на ошибках, как для себя, так и для других. Согласно этому принципу, в учебный процесс вводятся следующие элементы обучения, основанные на активных методах обучения: изучение, анализ и оценка ошибок, допущенных в

конкретных ситуациях, путем проведения анализа проблемной ситуации, при котором обучающийся обязательно допустит ошибку, поскольку его опыта для решения данной задачи недостаточно. Но при последующем анализе своих действий ученик выявляет закономерность своих ошибок и предлагает стратегию решения этой задачи. Данный «негативный опыт» развивает внутреннее мышление ученика, активизирует аналитическую деятельность мозга и помогает в усвоение большего объема полезной информации.

7. Принцип «от простого к сложному». Планировка занятий путем наращивания учебной нагрузки от темы к теме. Усложнение методов преподавания учебного материала.

8. Принцип непрерывного обновления. Постоянное обновление учебной системы способствует развитию познавательной деятельности обучающихся.

9. Принцип организации коллективной деятельности. Коллективная деятельность намного упрощает работу. Также в коллективе формируется определенный климат, который способствует эффективности обучения.

10. Принцип опережающего обучения. Этот принцип определяет, что у обучающихся есть возможность совмещать знания с практикой и формировать на основе этого определенные навыки для достижения высоких результатов в учебной деятельности.

11. Принцип диагностирования. Исходя из названия этого принципа, можно понять, что речь идет о проверке эффективности занятий и уровня знаний. Диагностирование учебного процесса способствует определению методов проведения занятий, уровня самостоятельной подготовки учащихся.

12. Принцип экономии времени. Как правило, усвоение и практическое закрепление знаний происходит последовательно. Однако активное обучение сокращает время, затрачиваемое на освоение новых навыков и обучение практическим навыкам.

13. Принцип выходного контроля. В контексте выходного контроля применяются методы активного обучения: проведение контрольных работ и решение практических заданий, групповой и индивидуальный разбор различных ситуаций [4].

Преподаватель, чтобы дать обучаемому полноценные знания, должен, прежде всего, научить его думать, анализировать, сравнивать. Эти навыки помогут обучаемому усвоить программу намного проще и качественнее.

В ходе учебного процесса активные методы обучения применяются на различных этапах:

1 этап – получение знаний в ходе лекций, бесед, дискуссий, семинаров и т.д.

2 этап – на данном этапе происходит закрепление полученных знаний, методом тестирований, решения задач и т.д.

3 этап – на основе полученных знаний формируются учебные навыки и творческие умения.

Использование различных методов имеет практический интерес для преподавателя, поскольку их внедрение помогает реализовать педагогический потенциал, как преподавателя, так и обучаемого. Также большую роль эти методы играют в выборе приемов обучения и решении конкретных педагогических задач.

Стоит указать, что методы активного обучения имеют многоаспектный характер в процессе обучения. В качестве примера можно привести методики разбора конкретной ситуации путем решения дидактических задач. К этим задачам относятся: закрепление полученных знаний совершенствование сформированных умений; обмен знаниями и опытом.

При грамотном использовании активных методов обучения можно решить следующие задачи:

– передать учебный процесс под руководство преподавателя для эффективного управления этим процессом;

– привлечь к активной работе как успевающих в учебе, так и слабоуспевающих;

– осуществлять постоянный контроль учебного процесса.

Проведение занятий с применением активных методов обучение представляет практический интерес как для учащихся, так и для преподавателей. Но в то же время необдуманное их использование не позволит решить конкретные задачи учебного процесса. Поэтому необходимо применять новые методы эффективного обучения для реализации образовательных программ.

Активные методы обучения способствуют укреплению и развитию у обучающихся универсальных навыков таких как:

– способность к принятию решений;

– коммуникативность;

– умения четко формулировать речь и ставить конкретные задачи;

– умение выслушивать и учитывать мнение других людей – повышение интереса и мотивации к обучению у учащихся;

– развитие лидерских качеств;

– положительное отношение учащихся к преподавателю и учебному процессу.

Выводы. Исходя из вышесказанного, стоит отметить, что необходимость внедрения методов активного обучения и полной активизации образовательной деятельности назрела в начале века. Поскольку это проблема актуальна и по сей день, методы активизации учебного процесса лежат в основе реализации образовательных программ. Данные методы позволяют эффективно развивать интеллектуальную и творческую деятельность обучающихся, приучать их к самостоятельному выражению своих мыслей, выделению полезной информации из всего ее объема, а также всестороннему развитию. В целом при применении данных методов на практике просматривается положительная динамика: активные методы способствуют формированию надежных знаний и мнений, а также личностных качеств обучающихся.

Литература:

1. Архангельский, С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С.И. Архангельский. – М., 2010. – 250 с.

2. Горлинский, И.В. Педагогическая система непрерывного профессионального образования в учебных заведениях МВД России и пути ее развития. Академия управления МВД России / И.В. Горлинский. – М: Изд-во Академия управления МВД России, 1999. – 244 с.

3. Лихачев, Б.Т. Педагогика: Курс лекций / Учеб. пособие для студентов педагог, учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК. – 4-е изд., перераб. и доп. / Б.Т. Лихачев. – М.: Изд-во Юрайт-М, 2001. – 607 с.

4. Принципы учебного процесса с использованием активных методов – URL: https://vuzlit.com/731605/printsipy_uchebnogo_protsesta_ispolzovaniem_aktivnyh_metodov (Дата обращения: 05.03.2022).

5. Темняков, Д.А. Педагогика в повседневной деятельности сотрудников органов внутренних дел, профилактика возможной опасности и безопасности сотрудников: монография / Д.А. Темняков. – Руза: Московский областной филиал Московского университета МВД России, 2013. – 180 с.

УДК 37.013

кандидат педагогических наук, доцент Жадаев Артем Юрьевич

Институт пищевых технологий и дизайна – филиал ГБОУ ВО

«Нижегородский государственный инженерно-экономический университет» (г. Нижний Новгород);

кандидат педагогических наук, доцент Новик Ирина Рафаиловна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

кандидат химических наук, доцент Пиманова Наталья Анатольевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

РАННЯЯ ПРОФИЛИЗАЦИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье показано, что ранняя профилизация детей младшего школьного возраста (1 - 4 класс) в системе дополнительного естественнонаучного образования способствует формированию у обучающихся устойчивого познавательного интереса к изучению биологии и химии. Это приводит к выработке важных навыков познавательной деятельности, которые развиваются в системе непрерывного образования. Анализируются работа действующих программ дополнительного образования на базе детского технопарка «Кванториум», детского клуба «Кулибин», действующих при ННГУ им. Н.И. Лобачевского, а также сетевого взаимодействия кафедры БХиБХО НГПУ им. Козьмы Минина и МБОУ СОШ № 129 г. Нижнего Новгорода в рамках кружковой деятельности младших школьников «Химия для любознательных».

Ключевые слова: ранняя профилизация, младшие школьники, дополнительное образование, кружок, естественнонаучные дисциплины.

Annotation. The article shows that the early profiling of children of primary school age (grade 1-4) in the system of additional natural science education contributes to the formation of a stable cognitive interest in the study of biology and chemistry among students. This leads to the development of important cognitive skills that develop in the continuing education system. The work of the existing programs of additional education on the basis of the children's technopark "Kvantorium," the children's club "Kulibin," operating at the NNSU named after N.I. Lobachevsky, as well as the network interaction of the department of BKHIBHO NGPU named after Kozma Minin and MBOU secondary school No. 129 of Nizhny Novgorod as part of the circle activity of junior schoolchildren "Chemistry for the inquisitive".

Key words: early profiling, younger schoolchildren, additional education, circle, natural science disciplines.

Введение. В настоящее время начальная школа и среднее звено порой связаны между собой лишь опосредованно, поскольку они имеют разные по требованиям Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) и основного общего образования (ФГОС ООО) [1, 2], зачастую абсолютно логически не связанные между собой образовательные программы по многим учебным дисциплинам. Отсутствие междисциплинарной интеграции в системе непрерывного образования, формирующей у обучающихся целостную научную картину мира, в том числе и в рамках дополнительного естественнонаучного образования, приводит к слабому развитию познавательного интереса у младших школьников к обучению.

Одной из приоритетных задач в условиях современной школы является внедрение программ дополнительного образования (ПДО) в рамках кружковой деятельности, начиная с младшего школьного возраста. Важно пробуждать у них познавательный интерес и желание к изучению окружающего мира, определять их склонности, формировать способности, развивать самосознание, обеспечивать их социальную адаптацию и раннее профессиональное самоопределение.

Систематизированное обучение младших школьников на кружках, элективных курсах и других ПДО приводит к выработке важных навыков познавательной деятельности, которые развиваются в системе непрерывного образования.

В диссертационном исследовании Е.Я. Аршанского идея непрерывности и преемственности в системе образования базируются на дидактических принципах непрерывности, интегративности, преемственности, фундаментальности, вариативности, профессионализации, связи обучения с жизнью и прогнозируемости [3].

Теоретико-методологической основой нашего исследования являются работы, посвященные профессиональному самоопределению личности (Дж. Крайтс, Д. Холланд, С. Фукуяма, В.П. Бондарев, Б.С. Гершунский, Н.Н. Захаров, Е.А. Климов, И.С. Кон, Т.В. Кудрявцева, А.В. Кузнецов, К.М. Левитан, П.С. Лернер, А.М. Новиков и др.), теоретический и прикладным вопросам профильной подготовки школьников (А.И. Влазнев, О.В. Гришакина, И.Я. Лернер, Т.Н. Литвинова, А.А. Никитин, А.А. Пинский, А.А. Остапенко, А.А. Павлищева, С.В. Плотникова, Н.Ф. Родичев, В.Н. Самусенко, С.Ю. Черноглазкина и др.), отдельным вопросам профилизации в системе дополнительного образования детей (В.А. Березина, В.П. Голованов, Д.Н. Грибова, О.И. Доница, Е.Б. Евладова, А.Я. Журкина, М.Р. Катукова, Л.Ю. Круглова, Е.В. Серединцева, И.Б. Федоров и др.) [4-9, 11].

Изложение основного материала. Одним из основных ориентиров при обучении детей младшего школьного возраста в соответствии с ФГОС ООО является формирование общей культуры личности ребенка, развитие его социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных и физических качеств, как основы для будущей профилизации обучения.

В последнее время в учебный план образовательных организаций наряду с традиционными предметами, вводятся новые обязательные для изучения школьные дисциплины, в большей степени гуманитарной направленности, такие как, «Личное развитие» (с 1-11 класс), «Образование для общества» (5-11 класс), «Основы проектной деятельности» (5-11 класс) и др. также из регионального компонента. Безусловно, в изменяющихся социально-экономических условиях общества, полученные компетенции при изучении обозначенных дисциплин пригодятся подрастающему поколению в различных жизненных ситуациях. Но зачастую выделение одних учебных предметов в ущерб времени, отведенного для изучения, например физико-математических и естественнонаучных дисциплин, приводит к искажению полноценного развития современной личности обучающегося. Кроме того, преподавание многих дисциплин естественнонаучного цикла, в том числе химии, не носит развивающего, проблемного характера, а в основном приводит лишь к накоплению фактологических знаний и способности выполнять учебные действия по известному алгоритму. Такая ситуация ведет к снижению уровня личностного интереса обучающихся к учебной дисциплине, в частности к химии, что непосредственно сказывается на качестве знаний по предмету. Как следствие, не обеспечивается необходимое формирование естественнонаучной грамотности обучающихся и в должной мере не соблюдается преемственность между структурными компонентами различных областей естественнонаучных знаний. Содержание обучения перестает быть связанным с развитием познавательной деятельностью школьников.

В 2018 г. в рамках федерального проекта «Доступное дополнительное образование для детей» в Нижнем Новгороде был открыт на базе парка науки ННГУ им. Н.И. Лобачевского и Корпоративного университета «Газ» детский технопарк «Кванториум». Это новая форма дополнительного образования, которая реализует научно-технический интерес детей, поднимая тем самым престиж и важность инженерных специальностей.

В Кванториуме школьники вместе с опытными наставниками решают реальные производственные задачи, формируя профессиональную мотивацию к своей будущей профессии. В Кванториуме ребята занимаются не только внутри лаборатории, но и с первого дня начинают работать в так называемых проектных командах, получая тем самым те навыки и умения, которые помогут обучающимся в будущей профессиональной карьере, и которые по ряду причин пока не могут дать школьнику в рамках общего образования.

Не менее интересная работа с обучающимися начальной школы реализуется также в детском исследовательском клубе «Кулибин», который функционирует тоже под «патронажем» ННГУ им. Н.И. Лобачевского с 2012 года. Основной целью клуба, в соответствии с ФГОС ООО является формирование способов учебной деятельности и познавательных умений, которые востребованы в естественнонаучных предметах. Занятия в клубе проводятся по таким учебным дисциплинам, как «Физика», «Химия», «Биология», где реализуются глубокие межпредметные и внутрипредметные связи. Занятия проводятся с учащимися в малых группах (12-16 человек). Такая планомерная работа с обучающимися обуславливает формирование внутренней учебной мотивации к изучению естественнонаучных дисциплин на основе удовлетворения от совместного творческого труда «учитель-ученик» и достигнутых успехов в данной области науки. Как показывает практика, родители учащихся зачастую становятся соавторами своих детей, выполняющих проектную или исследовательскую работу по естественнонаучным дисциплинам. В связи с этим на базе клуба «Кулибин» появилась творческая мастерская «Соавторы», поскольку, как отмечает Ю.В. Масленникова [10], такая совместная творческая работа взрослых с детьми помогает им лучше понимать друг друга, строить отношения на основе взаимоуважения и признания авторитетов соавторов.

Важную роль в реализации индивидуального образовательного маршрута учащихся школ при изучении естественнонаучных дисциплин играет исследовательский компонент образовательного процесса не только в рамках УМК, но и программ по дополнительному образованию, в качестве одной из составляющих которого является НОУ. Привлечение учащихся к научно-исследовательской работе по линии НОУ, как показывает многолетняя деятельность этого творческого объединения школьников, способствует формированию научных взглядов, развитию личного интереса к исследованию окружающей естественной и социальной среды. Это создает условия для жизненного самоопределения школьников, позволяет определить ценностные ориентиры, позиции, убеждения и, в конечном итоге, делать желаемый профессиональный выбор в различных областях науки и производства. НОУ в определенной степени выполняет связывающую функцию школы и вуза в единое целое, позволяющее учащимся старших классов постичь азы научно-исследовательской деятельности, которые пригодятся им в дальнейшем обучении, а, возможно, будут продолжены в вузе. Занятия секций проводятся научно-педагогическими работниками ряда нижегородских вузов в сотрудничестве с учителями школ.

В качестве примера приведем наш опыт научно-исследовательской работы естественнонаучной направленности с учащимися школ г. Нижнего Новгорода (Гимназия № 2, Школа № 129, Школа № 118, Школа № 135 и др.). Городская конференция НОУ «Эврика» в г. Нижнем Новгороде существует уже более 30 лет. За этот период накопился большой опыт организации и проведения научной-исследовательской деятельности школьников в сотрудничестве с высшими учебными заведениями. В последнее время такая работа начинается со среднего школьного возраста и даже младшего. Первые проектные и учебно-исследовательские работы школьники начинают выполнять в школе под руководством учителя, а в старшем звене приходят в вузовские секции НОУ для продолжения своей работы. В течение каждого учебного года ведется планомерная работа по подготовке и написанию научно-исследовательских работ с учащимися по химии, экологии, биологии. Результатом этой деятельности является получение воспитанниками дипломов 1, 2 и 3 степени на городской конференции НОУ «Эврика». И впоследствии, что наиболее важно, многие школьники поступают на специальности в вузы, связанные с естественнонаучными дисциплинами.

Таким образом, научно-исследовательская работа учащихся, особенно старших классов, способствует углублению знаний, формированию интеллектуальных способностей школьников, повышению престижа знаний, стремлению продолжения образования, самостоятельности и инициативности. Всё это служит формированию саморазвивающейся, конкурентоспособной личности выпускника образовательного учреждения.

Как известно, основы познавательного интереса к поисковой и научно-исследовательской деятельности закладываются еще в начальной школе. Обучающиеся при переходе в среднее звено должны иметь необходимые умения и навыки, позволяющие самостоятельно добывать знания. Большое значение в процессе развития познавательного интереса к обучению в младшем звене имеет заинтересованность школьников в учебном предмете.

В рамках сетевого взаимодействия кафедры БХиБХО НГПУ им. Козьмы Минина и МБОУ СОШ № 129 г. Нижнего Новгорода проводятся занятия кружка для младших школьников «Химия для любознательных». Цель данной программы дополнительного образования – это привить познавательный интерес к изучению естественнонаучных дисциплин, в частности к химии.

Программа рассчитана на 34 часа, 1 час в неделю. Она состоит из нескольких разделов, усложняющихся по мере возраста учащихся. В первом и втором классах, каждая тема связана с определенной профессией и ролью в ней химии, например, «Химия для врача», «Химия для фармацевта», «Химия для художника» и т.д. Обучающимся демонстрируются видео фильмы и химические эксперименты, связанные с той или иной профессией. Отмечается важность химических знаний для каждой из них. В третьем и четвертом классах изучения данных тем трансформируется в предельно интересный курс химии для начальной школы. Материал усложняется, и предлагаются элементы интегрированных предметных знаний. Все теоретические занятия оптимально сочетаются с практическими и лабораторными работами с использованием ярких и запоминающихся химических опытов.

Приводим фрагмент программы дополнительного образования «Химия для любознательных» с указанием лабораторных работ.

Занятие 1. Химия для художника.

Лабораторная работа № 1. Краски на основе солей железа.

Занятие 2-3. Химия в профессии учителя.

Лабораторная работа № 2. Учитель химии – немного волшебник!

Занятие 4. Химия в профессии врача.

Лабораторная работа № 3. Химические опыты из аптечки.

Занятие 5. Химия в профессии фармацевта.

Занятие 6. Химия в профессии косметолога.
Лабораторная работа № 4. Приготовление крема для рук.
Занятие 7. Химия в профессии повара.
Лабораторная работа № 5. Эксперименты на кухне.
Занятие 8 - 9. Химия в профессии эколога.
Лабораторная работа № 6. Анализ воздуха, воды и почвы.
Занятие 10. Химия в профессии технолога.

В отличие от многих других программ дополнительного образования, предлагаемая нами программа позволяет включить, именно химию в сферу личностного опыта младших школьников. Широко используемый химический эксперимент позволяет развить мотивацию к дальнейшему изучению предмета через открытия веществ, их свойств, применения в реальной жизни и в различных профессиях. Освоив такую программу дополнительного образования, обучающимся будет легче изучать химию в старшем звене.

Выводы. Подготовка подрастающего поколения к трудовой деятельности, начиная со школьного возраста, через различные профориентационные мероприятия всегда было одним из первостепенных задач образовательного учреждения. Ранняя профилизация младших школьников в системе дополнительного естественнонаучного образования будет способствовать большей ориентации выпускников школ на выбор профессий, связанных с биологией, химией и физикой.

Литература:

1. Об утверждении ФГОС НОО в новой редакции: проект приказа Минобрнауки России от 09.07.2017. – URL: <http://www.garant.ru/products/IPO/prime/doc/56619639> (дата обращения 19.03.22)
2. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. № 413, с изменениями от 29 декабря 2014 г., № 1645.
3. Аршанский, Е.Я. Непрерывная химико-методическая подготовка обучающихся в системе «профильный класс-педвуз-профильный класс»: автореф. дис....д.п.н.: 13.00.02 / Е.Я. Аршанский. – СПб, 2005. – 46 с.
4. Березина, В.А. Дополнительное образование детей как средство их творческого развития: автореф. ...к.пед.наук: 13.00.01 / В.А. Березина. – М., 1998. – 22 с.
5. Бондарев, В.П. Выбор профессии / В.П. Бондарев. – М.: Педагогика, 2001. – 126 с.
6. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированной образовательной концепции) [Текст] / Б.С. Гершунский. – М.: ИнтерДиалект, 1997. – 697 с.
7. Голованов, В.П. Методика и технология работы педагога дополнительного образования: учеб. пособие для студ. учреждений сред. проф. образования / В.П. Голованов. – М.: Изд-й центр ВЛАДОС, 2004. – 239 с.
8. Лернер, П.С. Самоопределение растущей личности как смысловой концентр общего образования. – В сб.: Социально-педагогическая поддержка ребёнка в процессе социализации: Материалы Российской научно-практической конференции. – М.: МГПИ, АПК и ППРО, 2008. – С. 156-160.
9. Литвинова, Т.Н. Организация довузовских форм обучения учащихся как вариант профильного образования / Т.Н. Литвинова, М.В. Соловьева // Технологии совершенствования подготовки педагогических кадров: теория и практика: меж-вуз. сб. науч. тр. – Казань, 2004. – Вып. 3. – С. 15 -155.
10. Масленникова, Ю.В. Формирование умений учащихся использовать научный метод познания в системе основного и дополнительного физического образования: дис. ... д-ра пед.наук: 13.00.02 / Ю.В. Масленникова. – Н. Новгород, 2019. – 381 с.
11. Пинский, А.А. Предпрофильная подготовка в 9-х классах: на пороге эксперимента / А.А. Пинский // Профильная школа. – 2003. – № 1. – С. 41-45.

Педагогика

УДК 376.37

кандидат педагогических наук, доцент Задумова Наталья Павловна

Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет (г. Санкт-Петербург)

К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У УЧАЩИХСЯ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В статье освещены результаты экспериментального исследования воспроизведения слоговой структуры слова учащимися первых классов с общим недоразвитием речи. На основании полученных данных сделан вывод о наличии достоверных межгрупповых различий показателей успешности воспроизведения этими детьми и их сверстниками без речевой патологии слов сложной слоговой структуры и фраз. В обеих группах отмечена тенденция к более успешному повторению отдельных слов по сравнению с воспроизведением фраз, что отражает влияние контекстуальных условий на продуктивность передачи слогового состава речи. Вербальная продукция детей с общим недоразвитием речи характеризуется преобладанием ошибок в виде упрощения стечений согласных и слоговой элизии. Вероятными механизмами, опосредующими успешность воспроизведения слоговой структуры, являются сформированность оперативной фонологической памяти и состояние артикуляционного праксиса.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, слоговая структура слова, фонематическое восприятие, оральный праксис, артикуляционный праксис, оперативная фонологическая память, слоговая элизия, кластер.

Annotation. The article highlights the results of an experimental study of the reproduction of the syllabic structure of a word by first grade students with general speech underdevelopment. Based on the data obtained, it is concluded that there are significant intergroup differences in the success rates of reproduction by children with general speech underdevelopment and their peers without speech pathology of words of complex syllabic structure and phrases. In both groups, there was a tendency to more successful repetition of individual words compared to the reproduction of phrases, which reflects the influence of contextual conditions on the productivity of the transmission of syllabic composition. The verbal production of children with general underdevelopment of speech is characterized by the predominance of errors in the form of simplifying consonant combinations and syllabic elision. The probable mechanisms mediating the success of syllabic structure reproduction are the formation of operative phonological memory and the state of articulatory praxis.

Key words: general underdevelopment of speech, syllabic structure of the word, phonemic perception, oral praxis, articulatory praxis, operative phonological memory, syllabic elision, cluster.

Введение. Понятие слоговой структуры соотносится с характеристикой слова с позиции количества слогов, порядка их следования в слове и типов. Отметим, что в научной литературе представлены данные, раскрывающие особенности воспроизведения слоговой структуры слова детьми дошкольного возраста с разными формами речевой патологии – моторной (экспрессивной) алалией [7], общим недоразвитием речи [8] и др. В то же время, сведения о характере восприятия и передачи слогового состава слова учащимися начальных классов с общим речевым недоразвитием освещены в недостаточной степени. Следует подчеркнуть, что способности к полноценному воспроизведению детьми слоговой структуры слова тесно связаны с расширением лексикона, усвоением норм формо- (стол – сто-лы) и словообразования (стол – сто-ло-ва-я), овладением орфографическим навыком (в частности, проверки написания безударной гласной в корне слова посредством подбора родственных слов: *го-лод – го-лод-ный*) и становлением речевой коммуникации в целом.

Изложение основного материала статьи. В исследованиях в области лингвистики слог рассматривается как минимальная произносительная единица, представляющая собой наименьший по длительности отрезок, выделяемый при анализе артикуляционных движений в процессе речи [2]. Слог образуют гласные (центр слога) и согласные звуки, позиция которых определяет структуру слога. Так, открытый и закрытый типы слогов завершаются, соответственно, гласным и согласным звуками, в то время как неприкрытый и прикрытый типы слогов с данных звуков начинаются. В литературе представлены данные о неодинаковой степени произносительной слитности звуков в структуре различных типов слогов. Отмечено, что в открытом слоге (СГ) взаимное влияние звуков оказывается значительно более выраженным по сравнению с закрытым слогом (ГС), характеризующимся большей самостоятельностью составляющих его звуков [2]. Это, соответственно, объясняет и факт более раннего овладения ребенком возможностью воспроизведения открытого слога (СГ) в процессе онтогенеза и, как следствие, структуры слова в виде редукации указанного типа слогов («мама», «ляля», «баба» и т.п.) [3]. Дальнейшее становление слоговой структуры слова предполагает усложнение реализуемых в речи типов слогов, с одной стороны, и удлинение слова путем наращивания числа слогов – с другой.

Исследования в области онтолингвистики свидетельствуют о завершении процесса формирования слоговой структуры слова в период от 2-х лет 3-х месяцев до 3-х лет [3]. Так, экспериментально установлено, что воспроизведение слоговой структуры слова из четырех слогов доступно для большинства детей в возрасте 23 месяцев, из пяти слогов – в возрасте 26-28 месяцев [6]. Указывается, что частотность нарушений воспроизведения слоговой структуры слова существенно снижается, а сами недостатки обнаруживают себя, главным образом, в малознакомых словах.

В целом, среди проявлений ошибочного воспроизведения детьми с нормальным становлением речи слов различной структуры выделяют пропуск звуков и слогов, их перестановку, сокращение стечений согласных, ассимиляцию звуков и слогов и др. [3, 5] Сопоставление характера воспроизведения детьми звукового и слогового состава слова свидетельствует об относительной автономности указанных процессов. Так, следствием замены фонем и редукации кластеров является нарушение звуковой структуры слова, в то время как количество слогов в слове остается неизменным. По данным Т.В. Шуйской [9], наименьшей «устойчивостью» характеризуются кластеры, в состав которых входят сонорные звуки [л] и [р], а также неоднородные по месту образования согласные (губно-зубной и переднеязычный, губно-губной и переднеязычный). Наряду с этим, звуковой состав кластеров, включающих заднеязычные звуки, а также одинаковые по месту образования согласные отличается большей константностью.

В специальной литературе представлены многочисленные данные, касающиеся проявлений нарушения воспроизведения детьми с речевой патологией слоговой структуры слова [7, 8]. При этом к числу наиболее распространенных относят случаи слоговой элизии, то есть сокращения количества слогов в слове. Происхождение такого рода ошибок связывают как с артикуляционными возможностями детей, так и со сравнительной силой ударных и безударных слогов. Последнее обстоятельство определяет наибольшую доступность для воспроизведения сначала ударного, затем первого предударного слога, а наименьшую – безударного слога [3]. Наличие слоговой элизии в речи ребенка после 2 лет 6 месяцев может рассматриваться в качестве одного из маркеров задержки речевого развития [5]. Помимо этого, установлена связь между объемом активного словаря ребенка и выраженностью проявлений слоговой элизии в его речи. Так, экспериментально доказано, что речи детей, обладающих широким лексиконом, тенденция к сокращению числа слогов в слове не свойственна [6].

Таким образом, овладение детьми вариативностью слоговой структуры слова значимо для расширения словарного запаса и становления речевой коммуникации (как устной, так и письменной), в целом.

С целью анализа возможности воспроизведения учащимися с общим недоразвитием речи слоговой структуры слова было предпринято экспериментальное исследование, направленное как на анализ внешних проявлений, так и на выявление вероятных механизмов фонетических нарушений у учащихся 1-ых классов с общим недоразвитием речи (третий уровень речевого развития), составивших экспериментальную группу (ЭГ). Соответственно, в контрольную группу (КГ) были включены дети того же возраста без признаков речевой патологии.

В качестве материала для исследования слоговой структуры слова были использованы слова (10) и фразы (10). Критерием для их отбора являлась сложность слоговой структуры, определяемая длиной слова (4-7 слогов) и наличием кластеров (*простокваша, воспитательница, сковорода* и т.д.; *Волосы подстригают в парикмахерской* и т.д.).

Помимо анализа речевой продукции школьников с определением типологии ошибок при повторении слов и фраз, их частотности и контекстуальной зависимости, была проведена оценка состояния у учащихся различных видов праксиса (артикуляционного и орального), фонематического восприятия и оперативной фонологической памяти, представляющих собой сенсомоторную основу воспроизведения слоговой структуры слова.

В результате анализа данных констатирующего эксперимента установлено наличие как общих для детей обеих групп закономерностей, характеризующих воспроизведение предъявленных стимулов, так и специфических для учащихся с речевой патологией признаков недостаточности произносительной стороны речи. Выявлено, что младшим школьникам с общим недоразвитием речи и их сверстникам из контрольной группы свойственна общая тенденция к более продуктивному повторению изолированных слов сложной структуры (69% случаев правильного воспроизведения в ЭГ и 89% – в КГ) по сравнению с воспроизведением фраз (52% в ЭГ и 79% в КГ, соответственно). Неоднородность результатов обусловлена усложнением фонетического контекста во фразе, с одной стороны, и увеличением объема речевой продукции – с другой.

К числу доминирующих ошибок, представленных в речи детей как экспериментальной, так и контрольной группы, были отнесены случаи редукации стечений согласных: 1,25 в ЭГ и 0,1 в КГ ($p < 0,001$) при повторении слов при; 3,4 в ЭГ и 1,0 в КГ ($p < 0,001$) при повторении фраз (достоверность межгрупповых различий здесь и далее установлена посредством применения критерия Манна-Уитни).

Отметим, что условиями, способствующими возникновению подобного рода ошибок, является наличие в составе стечения согласных звуков позднего онтогенеза, обладающих значительной артикуляционной сложностью (в частности, вибрантов), а также соседство звуков, контрастных по месту и способу образования (*сковорода, простокваша* и т.п.). Таким образом, ошибки в виде редукации кластеров могут быть опосредованы недостаточностью артикуляционных возможностей ребенка с речевой патологией.

Меньшей распространенностью в речи детей обеих групп характеризуются ошибки в виде слоговой элизии: 0,6 в ЭГ и 0,2 в КГ при повторении слов; 1,2 в ЭГ и 0,1 в КГ ($p < 0,05$) при повторении фраз. Значительное снижение результативности повторения младшими школьниками с общим недоразвитием речи фраз с увеличением распространенности слоговой элизии закономерно обусловлено возросшей сложностью предъявленного для воспроизведения материала и необходимостью удержания его в памяти.

Наряду с ошибками, характерными для учащихся обеих групп, лишь в речевой продукции детей с речевой патологией имели место специфические проявления в виде пропуска согласного звука вне кластера – 0,4; замены звука на основе акустико-артикуляционного сходства – 0,4; неплавного (послогового) произнесения (особенно при повторении слов в структуре фразы) – 0,3; вставки гласного и, в соответствии со слогаобразующей ролью гласного, добавления слога – 0,1; вербальной парафазии на основе семантической близости (вероятно, с целью компенсации невозможности воспроизведения структуры заданного слова) – 0,1.

Специфические для младших школьников с общим речевым недоразвитием ошибки имели место и при воспроизведении детьми фраз, насыщенных словами сложной структуры. К такого рода проявлениям были отнесены случаи пропуска согласного вне кластера (0,6) и замены звука (0,4). Наряду с указанными ошибками, части детей было свойственно и аграмматичное построение фразы (0,1), что позволяет сделать вывод о недостаточности навыков в сфере грамматического (морфолого-синтаксического) оформления высказывания у младших школьников экспериментальной группы. Наконец, лишь при повторении детьми с недоразвитием речи фраз наблюдались комбинированные ошибки (0,25), представляющие собой сочетание нескольких типов трудностей в рамках одного слова (слоговая элизия и редукция кластеров и др.).

Для выявления взаимосвязей показателей, отражающих уровень сформированности слоговой структуры слова и сенсомоторных механизмов, опосредующих возможности ее воспроизведения учащимися 1-ых классов с общим недоразвитием речи, был проведен корреляционный анализ по Спирмену. В результате математико-статистической обработки обнаружена положительная связь между успешностью воспроизведения детьми слов ($r=0,467$) и фраз ($r=0,498$) и состоянием оперативной фонологической памяти, оценка которой осуществлялась на материале квазислов (*кфом, смеча, симбон, ранлива, тарабавка, нирамитан* и проч.), предъявляемых для отраженного повторения. Данный факт позволяет рассматривать сформированность оперативной фонологической памяти в качестве одного из механизмов, детерминирующих овладение ритмико-слоговой структурой слова. Это подтверждает и наличие отрицательной корреляционной связи между состоянием указанного вида памяти и показателями распространенности ошибок, представленных слоговой элизией ($r=-0,531$) и персеверацией ($r=-0,486$).

Данные статистического анализа доказывают и существование положительной корреляционной связи продуктивности воспроизведения слоговой структуры слова и уровня сформированности артикуляционного праксиса ($r=0,516$). Исследование названного вида праксиса производилось посредством повторения испытуемыми серий слогов разной сложности: а) состоящих из гласных и одинаковых по месту образования согласных звуков – губно-губных (ПА-ПА-ПА), передне- (ТА-ТА-ТА) и заднеязычных (КА-КА-КА); б) состоящих из разных по месту образования звуков (ПА-ТА-КА). Затруднения при воспроизведении слогов второго типа обусловлены необходимостью переключения от одной артикуляционной позиции к другой, что значимо и для полноценного повторения слов и фраз сложной слоговой структуры, требующего своевременной и плавной смены артикуляторных движений. Отметим, что отрицательная корреляционная связь между уровнем сформированности артикуляционного праксиса и частотностью проявлений редукции кластеров ($r=-0,476$) и персеверации ($r=-0,522$) в речи младших школьников с общим речевым недоразвитием позволяет уточнить имеющиеся представления о механизме воспроизведения слоговой структуры. В целом, сформулированные в результате проведенного исследования выводы соплагаются с данными, содержащимися в ряде теоретико-экспериментальных работ [1, 4].

Выводы. Учащиеся первых классов с общим недоразвитием речи продемонстрировали более низкие возможности воспроизведения слоговой структуры слова по сравнению со сверстниками без речевой патологии (межгрупповые различия достигают уровня статистической значимости при $p < 0,001$). В обеих группах имеет место тенденция к более успешному повторению отдельных слов по сравнению с воспроизведением фраз, что отражает влияние контекстуальных условий на продуктивность передачи слогового состава предъявленных стимулов.

Вербальная продукция детей с общим недоразвитием речи характеризуется преобладанием ошибок в виде упрощения стечений согласных и слоговой элизии. Вероятными механизмами, опосредующими успешность воспроизведения слоговой структуры, являются сформированность оперативной фонологической памяти и состояние артикуляционного праксиса.

Литература:

1. Артемова, Е.Э. Нейропсихологический аспект изучения нарушений звуковой и слоговой структуры слова / Е.Э. Артемова, О.В. Григорьева // *Universum: Психология и образование: электрон. научн. журн.* – 2016. – № 10 (28). – URL: <http://7universum.com/ru/psy/archive/item/3736>
2. Бондарко, Л.В. Звуковой строй современного русского языка: учебн. пособие для студентов пед. ин-тов по специальности «Русский язык и литература» / Л.В. Бондарко. – М.: «Просвещение», 1977. – 175 с.
3. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. – СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2007. – 472 с.
4. Дубровина, Т.И. Роль сукцессивных процессов в формировании слоговой структуры слова / Т.И. Дубровина, М.М. Чеснокова // Специфические языковые расстройства у детей: вопросы диагностики и коррекционно-развивающего воздействия: методический сборник по материалам Международного симпозиума / Под общей редакцией А.А. Алмазовой, А.В. Лагутиной, Л.А. Набоковой, Е.Л. Черкасовой. – М., 2018. – С. 142-145.
5. Елисеева, М.Б. Фонетическое и лексическое развитие ребёнка раннего возраста: монография / М.Б. Елисеева. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. – 172 с.
6. Итигина, М.Л. Усвоение звуковой стороны речи детьми раннего возраста / М.Л. Итигина // *Логопед в детском саду.* – 2006. – №2. – С. 57-63.
7. Ковшиков, В.А. Экспрессивная алалия и методы её преодоления / В.А. Ковшиков. – СПб.: КАРО, 2018. – 304 с.
8. Филичева, Т.Б. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение: учебно-метод. пособие / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова. – М.: Издательство ГНОМ и Д, 2000. – 128 с.
9. Шуйская, Т.В. Слоговая структура слов в речи трехлетних детей / Т.В. Шуйская // *Теоретическая и прикладная лингвистика.* – 2017. – № 3(1). – С. 124-135.

УДК 908

кандидат исторических наук, доцент, заведующая кафедрой истории и правопедания Ивлева Яна Анатольевна

Евпаторийский институт социальных наук (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Евпатория)

СИСТЕМА ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЕВПАТОРИИ В 1930-Х ГГ.

Аннотация. В статье представлен процесс развития школьного образования в Евпатории в 1930-х гг. Показано, как происходил процесс становления и оформления школьных организаций, ликвидации неграмотности среди населения. Охарактеризованы основные формы школьной учебной и внеучебной работы.

Ключевые слова: образование, школа, советская власть, Крым, Евпатория.

Annotation. The article presents the process of development of school education in Yevpatoria in the 1930s. It is shown how the process of formation and registration of school organizations, the elimination of illiteracy among the population took place. The main forms of school educational and extracurricular work are characterized. Keywords: education, school, Soviet power, Crimea, Yevpatoria.

Key words: education, school, Soviet power, Crimea, Yevpatoria.

Введение. В современной России, как и в любом другом государстве, образование является одной из важнейших сфер общественной жизни и предметом особого внимания государства. Образование выполняет целый ряд политических, социально-экономических и культурных функций. Результаты развития системы образования напрямую зависят от использования исторического опыта, указывающего на глубину понимания специфики образовательной системы.

Важное место в формировании современного российского образования занимает советский опыт развития школьного дела. Наиболее значим он был в довоенный период, когда происходил процесс складывания и укрепления школьной системы образования. Отчасти этот процесс схож с развитием России на современном этапе, когда постоянно проявляет себя необходимость трансформации образования, ее адаптации под меняющиеся реалии социально-экономической и политической жизни. При проведении реформ и преобразований в сфере образования государству необходимо не только опираться на преемственность и учет накопленного опыта, но и учитывать специфику каждого отдельного региона и его роль в данном процессе.

Изложение основного материала статьи. Как известно, в 1917 г. в России произошла революция, которая серьезно изменила систему образования. Большевики создали новую школу, главной задачей которой было усиление их авторитета и содействие в деле укрепления нового общества и государства. Новая система школьного образования лишь отчасти сохранила старые нормы. В основном же она приобрела целый ряд нововведений, существенно изменивших как ее организационный вид, так и содержательные основы. Так, в частности, был провозглашен принцип доступности школьного образования, объявление его бесплатным. Одной из главных целей государства стало намерение добиться всеобщей грамотности населения через создание разветвленной сети школ. Советское образование базировалось на ряде принципов: оно стало единым, светским, основанным на труде. Обучение велось на родном языке, право на него получили все граждане независимо от пола, национальности, социального статуса и др. Вводилось деление школьной системы на две ступени: первая пятилетняя ступень предназначалась для детей 8-13 лет и вторая четырехлетняя ступень продолжала их обучение до 17 лет. Обучение велось круглый год, с 1 июля до 1 сентября длились каникулы. Занятия шли 4-6 часов в день [7].

Позже происходят изменения: по «Уставу единой трудовой школы» 1923 г. советская система обучения включала начальные школы (I ступени) – четырехлетки, семилетние школы и школы-девятилетки. Две последние относились к школам II ступени. Каждый тип школы был замкнутым, имел разные программы и уровень подготовки [9].

В Крыму действовали те же самые меры советской власти и изданные ею документы. С установлением на полуострове советской власти все учебные заведения Крыма переходили в ведение социалистической советской республики, а образование провозглашалось светским и доступным для всех. Переход к новой системе был плавным: VIII класс гимназии сохранялся до конца учебного года с введением в его учебную программу новых предметов. VII класс объявлялся выпускным, причем его программа дополнялась по предметам в объеме VIII класса и новыми предметами социалистической школы (советская конституция и политическая экономия) [4, л. 6].

Важной вехой в деле достижения всеобщей грамотности населения стало принятие в конце 1919 г. декрета «О ликвидации безграмотности среди населения РСФСР» [6]. Согласно этому документу, все неграмотное население 8-50 лет должно было получить образование. Почти всем обучавшимся рабочий день сокращался на два часа с сохранением заработной платы. Лица, препятствовавшие неграмотным посещать школы, подлежали уголовной ответственности.

В рамках борьбы за преодоление массовой неграмотности по инициативе комсомола был объявлен всесоюзный культпоход за грамотность. В условиях Крыма данное мероприятие приобретало исключительную важность, поскольку регион имел статус образцово-показательного с его показателями сплошной коллективизации, ликвидации кулачества, успехов культурного строительства и др. В Евпатории, вслед за всем Крымом, предполагалось положить в основу данной работы метод социалистического соревнования. Ликвидировать неграмотность населения предполагалось ударными темпами и средствами массового штурмового похода [10].

Однако на деле все было не так хорошо. Авторы статей газеты «Коллективист» указывали, что в Евпаторийском районе культпоход проходил неудовлетворительно. Организации просвещения не справились с поставленной задачей, а общественные организации не изъявили желание принимать участие в культпоходе. Профсоюзы оказались в стороне от работы по ликвидации неграмотных и малограмотных среди профсоюзной массы. Отчасти ситуацию спасли учителя, приложив немало усилий для ликвидации неграмотности. Однако на их призывы об организации совместной работы с профсоюзными, хозяйственными и общественными структурами ответа не последовало. Имели место формализм и бюрократия, игнорирование поручений по ликвидации неграмотности [8].

На низкий уровень ликвидации неграмотности и малограмотности среди учащихся школ города указывали и количественные показатели. Так, в 1930 г. в Евпатории работа в данном направлении была выполнена только на 30% [11]. Следует отметить, что если в городе состояние работы имело ряд существенных успехов и находилось на относительно удовлетворительном уровне, то в селе работа не отвечала никаким требованиям [5].

Достаточно низкой была и успеваемость учащихся почти двух десятков евпаторийских школ. Необходимо выделить несколько основных причин этого явления. Так, негативно влияла на успеваемость работа школ в две, а иногда и в три смены. В таких условиях было сложно на должном уровне организовать проведение внеурочной деятельности и

дополнительных консультаций для недостаточно успевающих учеников. Также сказывалась недостаточная обеспеченность школьными учебниками (в частности, по гуманитарному профилю предметов), тетрадами и прочими канцелярскими принадлежностями. Кроме того, в условиях нехватки квалифицированных педагогических кадров уровень подготовки некоторых из них был достаточно низким. Во многих отчетах того времени фигурируют сведения о недостаточном качестве подготовки учителей к урокам, что влияло на успеваемость [2, л. 45].

Еще одной из причин низкой успеваемости был неправильная организация работы с учениками на уроке и недостаточный контроль их знаний. Так, в частности, учет знаний учащихся в большинстве случаев не занимал достаточного времени, а иногда и вовсе отсутствовал. Часто опросом были заняты только учитель и вызванный им ученик, а все остальные учащиеся занимались своими делами. Неудовлетворительным было и качество контроля. Часто оценка в четверти выставлялась на основе 1-2 разовых отметок и носила случайный характер. Бывали случаи, когда четвертная оценка выводилась на основе только контрольной работы. Следствием этих явлений являлась низкая успеваемость учащихся, которые систематически не готовились к опросу, а только однократно к контрольной работе. Кроме того, часто опрос имел вид зачетной сессии и проводился в конце учебной четверти, создавая значительную нагрузку на учеников. В такой ситуации страдала не только успеваемость, но и прочность знаний учеников. Особенно недостаточным был контроль за учащимися начальных классов, поскольку учителя сосредотачивали свое внимание на работе старших классов, а учащиеся первых-третьих классов не были охвачены должным вниманием. Таким образом, текущий учет знаний учеников не имел должного значения, а объективность оценок являлась сомнительной. Учет знаний из важного фактора учебно-воспитательного процесса превратился в простую констатацию знаний учащихся.

Кроме того, влияла на низкую успеваемость и необеспеченность школ квалифицированными педагогическими кадрами. Одной из причин данного явления было отсутствие служебного жилья, что привело к частым случаям совместительства. В результате учителям приходилось работать в нескольких местах сразу, причем зачастую весьма отдаленных друг от друга, что приводило к недостаткам в их работе. Смена учителей и трудность подбора квалифицированных работников отражались на качестве знаний учащихся.

Самую низкую успеваемость в Евпатории имела средняя школа №4: она была на уровне 60%. Этот факт объяснялся как трудными условиями работы, так и проблемами в самом коллективе. Низкая успеваемость еще одной школы – средней школы №3 – объяснялась расхождением количества часов с программным материалом в некоторых классах школы по ряду учебных предметов, что значительно повлияло на успеваемость по этим предметам.

Для повышения уровня успеваемости в школах предпринимался ряд мер: проводились беседы с неуспевающими учениками, предлагалась и реализовывалась помощь учителя, чаще проводились опросы, усиливалось обеспечение учебниками, налаживалась связь с родителями и др. Проводились дополнительные занятия с неуспевающими учащимися, главным образом, по русскому языку и математике. Им давали индивидуальные задания, обеспечивая необходимую помощь со стороны учителя.

К концу 1930-х гг. в Евпатории насчитывалось достаточно много учителей, демонстрировавших высокое качество педагогического труда. Например, депутат горсовета учительница Григорьева, добившаяся в своем классе высокой успеваемости, тщательно готовилась к урокам, иллюстрируя их наглядными пособиями. Отстающим ученикам она давала дополнительные задания, например, прочитать какую-нибудь статью в книге, журнале или газете и через 2-3 дня рассказать перед классом. Если учащиеся не могли или не хотели выполнять задания, учительница настойчиво добивалась выполнения путем организации в классе социалистического соревнования и др. [2, л. 48].

В 1930-х гг. именно социалистическое соревнование было наилучшим методом, прививающим коммунистическое отношение к труду, чувство коллективизма и товарищества. Социалистическое соревнование лежало в основе работы каждой школы, способствуя укреплению и углублению знаний. Соревнования проводили между звеньями в классе; между отдельными учащимися звеньев; между классами; между учителями и между школами. Обязательства по социалистическому соревнованию фиксировались в договорах. Соревновались учащиеся на лучшее усвоение учебного материала, на поднятие дисциплины, на борьбу с прогулами и опозданиями. Учет проводился путем подведения итогов за каждый день и вывешивание их на карточках учета или на общих листах учета социалистического соревнования во всех школах. Подведение итогов между звеньями и отдельными учащимися проводилось на собрании звеньев в одних школах один раз в шестидневку, в других школах – один раз в декаду. Итоги соревнований распространялись также по-разному: в большинстве случаев один раз в четверть на общем собрании соревнующихся классов, а в других школах – один раз в месяц. В общешкольном масштабе каждую шестидневку руководство школы освещали ход социалистического соревнования на общей доске учета, отмечая место каждого класса в данной школе в связи с выполнением взятых на себя обязательств. В большинстве школ практиковалось награждение класса красным переходящим знаменем, которое одновременно являлось и путевой звездой для учащихся каждого класса.

В некоторых школах к соревнованию подошли формально, оно проводилось неудовлетворительно и не охватывало всей работы. В связи с этим, итоги работы этих школ были низки, а обязательства учащихся оказались формальными. Однако в большинстве своем школы были охвачены социалистическим соревнованием достаточно успешно. В частности, в евпаторийских школах №10 и №13 данное мероприятие проводилось на высоком уровне. В этих школах педагогические коллективы смогли мотивировать учащихся, правильно организовали социалистическое соревнование на основе взаимопомощи, подвели итоги, привлекли к этому родителей учащихся и работников детского дома [2, л. 50]. В итоге эти школы продемонстрировали высокие показатели и заняли лидирующее место. Результаты были отражены в школьных стенгазетах и местной газете «Коллективист».

Соревнование между учителями было менее распространено, страдала при этом и его организация. Оно не являлось средством взаимопомощи, соревнующиеся лично не знакомились с работой друг друга. Администрация школ вспоминала о соревновании в конце каждой четверти и судила о работе учителя по итогам его работы, а не по результатам взаимопосещения, взаимопомощи и самоотчета. В аналогичном положении было и социалистическое соревнование между школами.

Важную роль в работе школ играло коммунистическое воспитание подрастающего поколения, при котором проводились различные внешкольные мероприятия. В частности, внешкольная работа включала: проведение ряда вечеров, посвященных юбилейным годовщинам, общественным и политическим событиям; организацию бесед и представление докладов на политико-правовые темы; проведение встреч с бойцами Красной армии; посещение кино; организацию зимних новогодних утренников и балов-маскарадов; проведение кружковой работы в школах; выпуск стенгазет. Общешкольные стенгазеты в средних школах выпускались один раз в месяц, в неполных средних школах несколько реже, а в начальных школах их выпуск приурочивался к различным датам советского календаря и к концу четверти. В конце учебного года в школах проводились выпускные вечера, посвященные окончанию учебного года, пионерские и общешкольные костры. Весь комплекс проведенных внешкольных мероприятий эффективно воздействовал на учащихся. Общий охват учащихся внешкольными мероприятиями постоянно увеличивался.

Проведению воспитательной работы способствовали ученические комитеты, пионерские и комсомольские организации. Комитеты обсуждали поведение отдельных классов и учащихся, вызывали родителей недисциплинированных учащихся и определяли меры воздействия и сроки наблюдения и исправления. В меньшей степени они занимались вопросами успеваемости: в основном, беседовали с учащимися, предлагая им поправить свои плохие отметки. Ни о каких конкретных мерах, в частности, оказания помощи неуспевающим, речи не шло, что свидетельствует о формальной работе учкомов и отсутствии инициативы. Что касается пионерских и комсомольских организаций, то их деятельность была гораздо более активной. Они вели серьезную работу по оказанию помощи школе в борьбе за повышение успеваемости и дисциплины. Например, в 1939-1940 учебном году в средней школе №1 комсомольская организация к концу года выросла до 195 человек. Комитет комсомола активно боролся за повышение дисциплины и успеваемости учащихся, заслушивая на своих собраниях отчеты классных комсorghов, вызывая на заседания отстающих и нарушающих дисциплину учащихся, ставя вопросы о состоянии учебы и дисциплины на общих комсомольских собраниях. В средней школе №2 было организовано шефство над младшими классами, которое выражалось в оказании помощи по выполнению домашних заданий по наиболее трудным предметам. На заседаниях комитетов обсуждались вопросы успеваемости, более активно работа комсомольской организации школ развернулась в области внешкольной и общественной работы. На всех вечерах комсомольцы выступали с докладами, вели работу во время выборов в местные советы, работая на избирательных участках.

Таким образом, во всех школах комсомольские организации активно вели свою деятельность, особенно во второй половине 1939-1940 учебного года. Эта работа проводилась как борьба и за успеваемость, и за более сознательное участие в общественной и внешкольной жизни школы.

С пионерской работой дело обстояло несколько хуже. Во всех классах только к концу 1939-1940 учебного года отряды были укомплектованы пионервожатыми. Но перегруженность школ учащимися и особенно в третьей и четвертой четвертях не давала возможности регулярно проводить звеньевые и отрядные сборы. Задачи пионерской работы в школе также сводились к борьбе за успеваемость и дисциплину. В этой работе пионерские организации хорошо помогали классным руководителям.

Работа с родителями на протяжении учебного года проводилась в двух направлениях: по линии работы директора со всеми родителями путем проведения общих собраний и по линии классных руководителей. На родительских собраниях заслушивались отчеты директоров об итогах успеваемости за четверть, а также о режиме дня школьников, о воспитании детей в семье, о помощи в выполнении домашних заданий и др.

Следует отметить, что в 1930-х гг. посещаемость общих школьных родительских собраний была невелика. Ряд мер по исправлению ситуации: помощь производств и партийных и профсоюзных организаций, обращения в местной печати – заметных результатов не имели.

Наиболее тесная связь с родителями шла по линии работы классных руководителей. Эта связь заключалась, прежде всего, в знакомстве с родителями и бытом ребенка путем посещения на дому. Каждый классный руководитель побывал у всех своих учащихся, а у некоторых по несколько раз. Затем проводились родительские собрания, на которых обсуждались вопросы успеваемости и поведения учащихся. Последняя форма связи – вызовы родителей в школу для беседы с классным руководителем и администрацией школы. Кроме перечисленного, для связи с родителями использовались родительские комитеты и активы родителей, организованные в каждом классе классными руководителями. Через эти организации школы получали дополнительные конкретные сведения о быте и материальных условиях учащихся. Особенно большое внимание школы уделяли работе с родителями учеников, которые или плохо посещали школу или плохо учились.

Родительские комитеты помогали школам в повышении успеваемости, способствовали возвращению учащихся в школы, помогали в проведении внешкольных и внеклассных мероприятий. Отдельные члены комитетов лично посещали большое количество учащихся на дому, активно участвовали во внешкольных мероприятиях.

Все воспитательные мероприятия под руководством администрации школ осуществлялись при непосредственном участии классных руководителей. Их работа выражалась в привлечении родителей в школу и в организации из них актива, который помогал администрации в сближении со всеми родителями. В конце года в каждой школе выявлялись лучшие классные руководители. Классы этих классных руководителей имели высокую успеваемость.

Таким образом, в 1930-х гг. в евпаторийских школах имел место противоречивый процесс. С одной стороны, отмечался подъем активности советских учителей, которые показали высокие образцы работы по обучению и воспитанию подрастающего поколения, с другой – исключительно плохо был проведен учет детей школьного возраста. В 1938-1939 учебном году имелось значительное число детей, неохваченных школой – 39 человек [1, л. 14]. В то же время среди городов Крымской АССР именно в школах Евпатории наиболее четко проводилась внешкольная и воспитательная работа. Довольно низкой была успеваемость – она колебалась в пределах 60-72%, проявляя постепенный рост. К началу 1940-х гг. успеваемость выросла до 78% [3, л. 69].

Выводы. Таким образом, система школьного образования в Евпатории в 1930-х гг. развивалась при целенаправленной государственной поддержке развития системы народного образования. Для этого времени характерно оформление механизмов бюрократического директивного управления образованием, жесткий контроль аппарата ЦК ВКП(б). В Евпатории в этот период все силы педагогов были направлены на ликвидацию неграмотности и малограмотности, как среди учащейся молодежи, так и среди детей школьного возраста, которые не были охвачены образованием. Активно вели работу пионерские, комсомольские организации, ученические коллективы, которые оказывали помощь учительству школ города, хотя и не в полной мере.

Литература:

1. Государственный архив Республики Крым (ГАРК). – Ф. Р-20. – Оп. 8. – Д. 2. Информационные отчеты Народного Комиссариата Просвещения Крымской АССР об итогах учебно-воспитательной работы школ и педагогических училищ за 1938-1939 учебный год.
2. ГАРК. – Ф. Р-20. – Оп. 8. – Д. 17. Планы, отчеты, докладные записки и переписка с Евпаторийским городским отделом Народного образования и школами по учебным, организационным и хозяйственным вопросам. 11 января 1940 г. – 30 декабря 1940 г.
3. ГАРК. – Ф. Р-20. – Оп. 8. – Д. 44. Отчеты школьного управления Народного Комиссариата Просвещения Крымской АССР, городских и районных отделов народного образования о работе школ за первое полугодие 1940-1941 учебного года.
4. ГАРК. – Ф. Р-1188. – Оп. 3. – Д. 162. Приказы по отделу народного образования. 1920 г.
5. Немедленно ликвидировать прорыв // Коллективист. – 1930. – 2 октября. – С. 4.
6. О ликвидации безграмотности среди населения РСФСР: декрет от 26 декабря 1919 г. // Известия Всероссийского Центрального Исполнительного Комитета Советов. – 30 декабря. – 1919.
7. Положение о единой трудовой школе Российской Социалистической Федеративной Советской Республики: декрет Всероссийского Центрального Исполнительного Комитета Советов от 16 октября 1918 г. / Собрание узаконений и распоряжений правительства за 1917-1918 гг. Управление делами Совнаркома СССР. – Москва, 1942. – С. 1026-1030.

8. Солнцев, И. Культурный поход проходит слабо / И. Солнцев // Коллективист. – 1930. – 20 мая. – С. 2.
9. Устав единой трудовой школы: декрет от 18 декабря 1923 г. / Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа [Сборник документов. 1917-1973]. – Москва: Педагогика, 1974. – С. 147-149.
10. Филонова, А. Мобилизуем все силы на борьбу с неграмотностью / А. Филонова // Коллективист. – 1930. – 4 апреля. – С. 3.
11. Шебармов, П. Культурпоход сорван. Оживить работу по ликвидации неграмотности и малограмотности / П. Шебармов // Коллективист – 1930. – 17 мая. – С. 2.

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук Игнатова Ольга Ивановна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного

образовательного учреждения высшего образования

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

воспитатель Бондаренко Елена Юрьевна

Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение

«Детский сад № 5 «Танюша» г. Феодосии Республики Крым» (г. Феодосия)

РОДИТЕЛЬ ВОСПИТАННИКА ДОУ КАК УЧАСТНИК ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Аннотация. В статье рассматриваются особенности взаимодействия между ДОУ и семьями воспитанников. Как известно, семья – это первое и самое важное учреждение для социализации детей. Семейное воспитание играет важную роль в формировании личности детей. Дошкольные образовательные учреждения являются открытым социально-педагогическим комплексом, и родители в значительной степени вовлечены в его работу. В рамках реализации федеральных стандартов национального образования для дошкольного образования были поставлены цели, которые включают открытость, тесное сотрудничество и взаимодействие с родителями. Автором делается вывод, что, таким образом, родители должны активно участвовать в образовательном процессе ДОУ.

Ключевые слова: семья, образование, сотрудничество, взаимодействие, воспитание, родители.

Annotation. The article discusses the features of interaction between the preschool and the families of pupils. As you know, the family is the first and most important institution for the socialization of children. Family education plays an important role in shaping the personality of children. Preschool educational institutions are an open socio-pedagogical complex, and parents are largely involved in its work. As part of the implementation of the federal standards of national education for preschool education, goals were set that include openness, close cooperation and interaction with parents. The author concludes that, thus, parents should actively participate in the educational process of preschool education.

Key words: family, education, cooperation, interaction, upbringing, parents.

Введение. Социальные изменения, реформа системы образования и сложные социально-экономические условия современного мира требуют исследований и разработки новых методов для выполнения задач дошкольного образования. Согласно концепции модернизации российского образования [7] семья должна быть активным субъектом образовательной политики. Только в процессе непрерывного взаимодействия системы дошкольного образования с различными представителями, в том числе с семьями воспитанников, в качестве социальных партнеров может быть достигнута стратегическая цель модернизации образования. «Закон об образовании Российской Федерации» определяет «Общие принципы и правила управления отношениями между системой образования» [9].

Одной из задач национальных федеральных стандартов дошкольного образования является «оказание психологической и педагогической поддержки семьям и повышение способности родителей (законных представителей) развивать и воспитывать, заботиться о здоровье детей».

В связи с усилением педагогических и воспитательных функций дошкольных образовательных учреждений и изменениями в социальной жизни необходимо совершенствовать формы и методы взаимодействия с семьями воспитанников. Перед детским садом стоит важная задача: использовать педагогический потенциал семьи в рамках педагогического взаимодействия.

Изложение основного материала статьи. Современная семья является одним из важнейших институтов формирования личности дошкольников. В то же время на развитие личности детей также влияет и дошкольное учреждение. В связи с этим необходимо установить тесные связи между детским садом и семьей.

Актуальность исследования заключается в том, что взаимодействие между семьями дошкольников и ДОУ имеет большой образовательный потенциал, который способствует установлению позитивных отношений между воспитателями и семьями воспитанников, способствует передаче знаний, привлекает внимание семей к детям и их проблемам и выявляет последствия негативных отношений [4].

Семья оказывает значительное влияние на социальную жизнь, экономику и социальное развитие, поэтому вопрос образования семьи всегда был в центре внимания национальной политики. Это влияние определяется образом жизни семьи и качеством воспитания детей. А.С. Макаренко считал, что «воспитание детей – это гражданская ответственность родителей» [5].

Законодательные документы, определяющие национальную образовательную политику, подчеркивают роль родителей в качестве воспитателей детей. В то же время для формирования полноценной личности важным условием социального гражданства является сочетание государственного и семейного воспитания детей.

Приоритетность целей личностного развития требует не только новых способов организации учебного процесса, но и новой системы взаимодействия между ДОУ и семьями детей. Только в условиях тесного сотрудничества образовательных учреждений как социальных учреждений и семей унификация целей и методов воспитания детей может помочь им успешно реализовать себя в будущем.

Стратегическими документами системы дошкольного образования являются:

1. «Концепция дошкольного образования» (1989), в которой основное внимание уделяется следующим положениям: «Семьи и детские сады имеют свои особые функции и не могут заменить друг друга. Важным условием непрерывности является установление доверительных и деловых контактов между семьями и детскими садами и корректировка

образовательного статуса родителей и воспитателей в течение этого времени, что особенно необходимо при подготовке детей к школе».

2. «Закон Российской Федерации об образовании» (2012 г.) прямо гласит, что «родители (законные представители) несовершеннолетних детей имеют приоритет над всеми остальными, когда речь идет о праве воспитания детей. Они обязаны заложить основы физического, морального и интеллектуального развития личности ребенка (статья 44, часть 1) [6]. То есть основными принципами современного дошкольного образования являются сотрудничество между организацией и семьей, развитие личности и гуманистический характер взаимодействия между взрослыми (родителями, законными представителями) и детьми. Семейное пространство, в котором находится ребенок, расширяется, что связано с развивающей средой детского сада, создавая «единое образовательное пространство». Теперь для детей компетентны две сферы влияния: воспитатель-профессионал и воспитатель-родитель. Конечно, их педагогическое влияние должно быть последовательным.

В детском саду у ребенка формируются привычки, закладывается фундамент характера, устанавливается ценностное отношение к окружающей действительности.

Разработанные на федеральном уровне национальные стандарты дошкольного образования (ФГОС) отвечают новым социальным требованиям и придают большое значение сотрудничеству с родителями. Главная цель – объединить семью и ДОО в едином пространстве. Для достижения этой цели необходимо осуществить следующие рекомендации по координации деятельности детских садов и родителей:

- развивать партнерские отношения, уважая интересы семьи и детей, принимая во внимание личностно-ориентированный подход;
- объединить усилия семьи и детских садов, чтобы внести свой вклад в развитие и воспитание детей;
- создать атмосферу взаимопонимания, общности интересов и активного общения, в которой родители, дети и воспитатели поддерживают друг друга;
- активизировать способность родителей воспитывать своих детей и поддерживать их уверенность в своих собственных педагогических способностях.

Воспитание детей неразрывно связано с обучением и образованием родителей. Это включает систематическое и активное распространение педагогических знаний среди родителей, практическую поддержку семьи в воспитании детей, повышение педагогической культуры родителей и т.д.

В последние годы формы сотрудничества между дошкольными учреждениями и родителями разнообразились: конкурсы, семейные ярмарки, родительские клубы, семинары, круглые столы, лекции, тренинги и т.д. Методы взаимодействия с родителями (проекты, видео-курсы и т.д.) все чаще используются с акцентом на получение знаний родителями не в «готовой к использованию» форме, а в результате независимых исследований и взаимопонимания. У родителей есть реальная возможность не только обогатить свои знания о развитии своих детей, но и понять причины их проблем с воспитанием и развить навыки эффективного взаимодействия со своими детьми.

Организация взаимодействия детских садов и семей в форме является интересной современной моделью работы, направленной на то, чтобы побудить родителей активно участвовать в образовательном процессе и укрепить связь между детскими садами и родителями детей. Неформальное общение между детьми и взрослыми создает дружескую атмосферу, которая помогает раскрыть творческие способности всех участников образовательного процесса [10]. Однако, как показывает практика, родители так и остаются пассивными, рассматривая просьбы и задания воспитателей ДОО как вмешательство в их личное время.

Различные инновационные формы сотрудничества между детскими садами и семьями принципиально не изменили эту ситуацию. В связи с этим необходимо стараться вовлекать родителей как субъектов в образовательный процесс и формы работы, чтобы обеспечить полноценное сотрудничество между двумя сторонами. Считаем, что при поддержке практики основа для всех последующих контактов будет заложена директором детского сада на первой встрече с родителями.

Общий план первой беседы руководителя с родителями (желательно в присутствии обоих родителей) заключается в следующем:

1. Информация о детском саду (визитная карточка). Информация о воспитателе группы.
2. Информация о правовом статусе, обязанностях всех участников педагогического процесса, включая родителей.
3. Краткая информация о том, как план реализуется в группах детского сада (расписание, ежедневная работа, мониторинг развития планов детей и т.д.) и обязанность воспитателей информировать родителей в данном направлении.
4. Обсуждение обязанностей родителей перед детским садом и детьми.
5. Обсуждение моментов, связанных с адаптацией ребенка в детском саду [4].

Далее кратко рассмотрим наиболее важные аспекты взаимодействия педагогов с родителями. Для формирования субъективных позиций важно:

1. Поощрять интерес родителей к самостоятельным исследованиям (в соответствии с рекомендуемым методом), потребность в самообразовании и развитии педагогических навыков, необходимых для успешной реализации плана личностного развития их детей. Поэтому у родителей мотивация к учебной деятельности формируется вместе с ребенком. Мотивация - важнейший элемент инициативы и активности. Педагоги помогают родителям составить личный план саморазвития.

2. Обучить родителей тому, как использовать различные формы работы для работы со своими детьми в соответствии с общими и личными целями (целями саморазвития).

Этот алгоритм повторяется в каждой возрастной группе, когда педагоги должны вовлекать родителей в решения сложных проблем развития детей.

Выводы. Взаимодействие воспитателей и родителей позволяет объединиться в решении задач формирования личности ребенка, вместе решать возникающие проблемы и преодолевать трудности, а также осваивать эффективные методы воспитания и обучения. Выстраивая систему взаимоотношений между участниками образовательного процесса и создавая благоприятную атмосферу, которая лично влияет на развитие детей, каждый воспитанник может эффективно освоить план, что подтверждается практическими исследованиями данного направления. Метод сотрудничества полностью соответствует тенденциям развития системы образования и соответствует идее усиления роли и ответственности родителей в воспитании детей. Он является частью общей системы дошкольных воспитателей и планирования образовательного процесса [6]. В заключение отметим, что воспитатели дошкольных образовательных учреждений должны в полной мере овладеть приемами сотрудничества с семьями обучающихся, чтобы сформировать свою субъективную позицию в воспитании детей.

Литература:

1. Атемаскина, Ю.В. Проектная деятельность педагога: сущность и технология / Ю.В. Атемаскина // Детский сад от А до Я. – 2018. – №3. – С. 6-12

2. Детский сад – семья: аспекты взаимодействия. / Авт.-сост. Глебова С.В. – Воронеж: ЧП Лакоценин С.С., 2017. – 111 с.
3. Евдокимова, Е.С. Педагогическая поддержка семьи в воспитании дошкольника / Е.С. Евдокимова. – М.: ТЦ Сфера, 2018. – 96 с.
4. Евдокимова, Е.С. Детский сад и семья: методика работы с родителями] / Е.С. Евдокимова, Н.В. Додокина, Е.А. Кудрявцева. – М.: Мозаика-Синтез, 2017. – 144 с.
5. Макаренко, А.С. Книга для родителей / А.С. Макаренко. – М.: Педагогика, 1988. – 304 с.
6. Микляева, Н.В. Семейный и родительский клуб в детском саду] / Н.В. Микляева, Т.Е. Иванова, Н.Ф. Лагутина. – М.: Сфера, 2012. – 128 с.
7. Михайлова-Свирская, Л.В. работа с родителями [Текст] / Л.В. Михайлова-Свирская. – М.: Просвещение, 2015. – 128 с.
8. Мухина, С.А. Нетрадиционные педагогические технологии в обучении / С.А. Мухина, А. А. Соловьева. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 2014. – 384 с.
9. Попова, В.Р. Планирование образовательной деятельности субъектов – эффективный путь внедрения ФГТ в практику дошкольного образования / В.Р. Попова // Сборник материалов Первой международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2012. – С. 372-394.
10. Попова, Л.Н. Детско-родительский клуб «Веселая семейка» [Текст] / Л.Н. Попова, М.Н. Гонтаревская, М.О. Кисилева. – М.: Сфера, 2017. – 128 с.
11. Приказ № 655 Минобрнауки России от 23.11.2009 «Об утверждении в действие ФГТ к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования».
12. Проектный метод в деятельности дошкольного учреждения: Пособие для руководителей и практических работников ДОУ / Авт.-сост. Л.С. Киселева. – М.: АРКТИ, 2016. – 96 с.
13. Сыпченко, Е.А. Инновационные педагогические технологии. Метод проектов в ДОУ / Е.А. Сыпченко. – СПб.: «Издательство «Детство-пресс», 2019. – 96 с.
14. Солодянкина, О.В. Сотрудничество дошкольного учреждения с семьей: Пособие для работников ДОУ / О.В. Солодянкина. – М.: АРКТИ, 2014. – 80 с.

Педагогика

УДК 372.874

студент 2 курса магистратуры художественно-графического факультета Кайгородцев Иван Максимович

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

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ РИСОВАНИЮ ГРАФИЧЕСКОГО ПОРТРЕТА В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности обучения рисованию графического портрета учащихся старшего школьного возраста в системе дополнительного образования. Акцентируется внимание на важность и необходимость не просто изображения портрета человека, а передачи образа портретируемого, его эмоционального состояния, особенностей внутреннего мира. Для формирования «обогащенного представления» об изображаемом были проанализированы некоторые приемы обучения. Были выделены как наиболее значимые следующие приемы: обсуждение особенностей графических средств выразительности, их значения и применения в рисунке; обсуждение особенностей изображения человека, передачи его внешних портретных данных и передачи его внутреннего мира, эмоциональных состояний, переживаний. В заключении говорится о важности комплексного подхода в процессе обучения. Отмечается, что он направлен на установление четких взаимосвязей между обучением, воспитанием и развитием. Комплексный подход играет важнейшую роль в формировании всесторонне развитой личности обучающихся. В процессе обучения рисованию портрета под ним понимается ситуация, когда одно и то же выразительное средство рассматривается как способ передачи зримых проявлений внешнего мира – человеческого лица и окружающего фона, а также как средство для отражения внутреннего мира изображаемого человека. Тема является актуальной и значимой для развития изобразительных навыков и художественных способностей обучающихся. Комплексный подход в процессе обучения и формирование «обогащенного представления» об изображаемом человеке способствует не только развитию изобразительных навыков, закреплению знаний об особенностях графического портрета, но и помогает развивать чувство уважения к другому человеку, воспитывать наблюдательность, умение анализировать. Вопросы, поднимаемые в статье, изучались многими известными исследователями в области изобразительного искусства. За основу были взяты исследования М.И. Андронниковой, Н.Н. Волкова. Были проанализированы различные аспекты обучению изображению графического портрета и рассмотрены статьи современных художников-педагогов В.А. Ваняева, Д.В. Волкова, А.В. Голосай, Л.Г. Медведевой, Ф.Х. Давидовой, Х.Я. Хаидова. Статья адресована студентам художественно-графических факультетов педагогических университетов. Также может быть полезна для учителей-предметников и читателей, интересующихся вопросами изобразительного искусства.

Ключевые слова: художественные способности; учащиеся старшего школьного возраста; образ человека; комплексный подход.

Annotation. The article discusses the features of teaching drawing graphic porter to high school students in the system of additional education. Attention is focused on the importance and necessity of not just depicting a portrait of a person, but transmitting the image of the person being portrayed, his emotional state, and features of the inner world. To form an "enriched view" of the depicted, the following teaching methods were analyzed: discussion of the features of graphic means of expression, their meaning and application in drawing; discussion of the features of the image of a person, the transmission of his external portrait data and the transmission of his inner world, emotional states, experiences. In conclusion, it is said about the importance of an integrated approach in the learning process. It is noted that it is aimed at establishing clear relationships between education, upbringing and development. An integrated approach plays a crucial role in the formation of a comprehensively developed personality of students. In the process of learning to draw a portrait, it is understood as a situation when the same expressive means is considered as a way of transmitting visible manifestations of the external world – the human face and the surrounding background, as well as as a means to reflect the inner world of the person depicted. The topic is relevant and significant for the development of visual skills and artistic abilities of students. An integrated approach in the learning process and the formation of an "enriched idea" about the person depicted contributes not only to the development of visual skills, consolidation of knowledge about the features of a graphic portrait, but also

helps to develop a sense of respect for another person, to cultivate observation, the ability to analyze. The issues raised in the article have been studied by many well-known researchers in the field of fine arts. The studies of M.I. Andronnikova and N.N. Volkov were taken as a basis. Various aspects of teaching the image of a graphic portrait were analyzed and articles by contemporary artists-teachers V.A. Vanyaev, D.V. Volkov, A.V. Golosai, L.G. Medvedeva, F.H. Davidova, H.Y. Khaidov were considered. The article is addressed to students of art and graphic faculties of pedagogical universities. It can also be useful for subject teachers and readers interested in fine arts.

Key words: artistic ability; high school students; the image of a man; portrait.

Введение. Обучения рисованию графического портрета учащихся старшего школьного возраста в системе дополнительного образования является сложным и длительным процессом, который имеет очень важное значения для развития изобразительных навыков и художественных способностей детей. Большую роль в этом процессе играет необходимость обучать не просто изображению портрета человека, а при изображении стараться передать образа портретируемого, его эмоциональное состояние, особенности внутреннего мира. Для формирования «обогащенного представления» об изображаемом чаще всего используют следующие приемы обучения: обсуждение особенностей графических средств выразительности, их значения и применения в рисунке; обсуждение особенностей изображения человека, передачи его внешних портретных данных и передачи его внутреннего мира, эмоциональных состояний, переживаний.

Цель статьи рассмотреть особенности обучения рисованию графического портрета учащихся старшего школьного возраста в системе дополнительного образования.

Задачи:

- рассмотреть основные особенности процесса обучения рисованию портрета;
- проанализировать приемы обучения рисованию портрета;
- проанализировать значение комплексного подхода в процессе обучения.

Вопросы связанные с изображением графического портрета рассматривались известными исследователями в области изобразительного искусства М.И. Андрониковой [1], Н.Н. Волковым [4]. В настоящее время обучение изображению портрета является актуальным вопросом, что подтверждает наличие достаточно большого количество статей, посвященных этой теме. Особенности процесса обучения рассматривались в статьях современных исследователей А.В. Голосай [5] и Л.Г. Медведева [7, 8]. О значении передачи образности в портрете говорится в статье художников-педагогов Давидовой Ф.Х. и Хаидова Х.Я. [6], о роли передачи психологических характеристик в графическом портрете посвящена статья художника-педагога Д.В. Волкова [3].

Статья адресована студентам художественно-графических факультетов педагогических университетов, учителям-предметникам и читателям, интересующимся вопросами изобразительного искусства.

Изложение основного материала статьи. Изображения человека с использованием различных графических материалов появились еще до нашей эры. Хотя их нельзя назвать полноценным портретом, уже в них прослеживается основная функция такого изображения - передача не только и не столько реальных, видимых черт, сколько содержания, сути того, кем был этот человек в глазах художника - охотником, матерью и т.д.

С тех пор портретный жанр претерпел ряд значительных изменений, совершенствовались художественные инструменты и техника. У художника появилась возможность создавать более реалистичные и приближенные к оригиналу изображения. Вместе с дальнейшим развитием технологий и появлением фотографии стали также возникать споры о целесообразности художественного изображения человека в сравнении с более реалистичным изображением, которое способна дать фотография.

Однако уже в новейшей истории у теоретиков искусства появляется понимание того, в чем особенность художественного портрета, которую фотография не может заменить. Она определяется чаще всего как «образ» изображаемого человека, под которым понимается совокупность его внешности и внутренних качеств, преломленная субъективным восприятием художника [1, С. 295].

Графический портрет своем роде уникален и востребован в современном искусстве, так как позволяет создать «живое», вызывающее эмоциональный отклик изображение, невзирая на относительную простоту техники. Этот эффект достигается не только за счет используемой техники рисования, но и в результате художественного осмысления изображаемой модели, ее личностных качеств, эмоционального состояния или текущего действия и соотнесение их с доступными в графике средствами выразительности.

В отличие от других видов портретного жанра, условная простота исполнения графического портрета требует от художника комплексного понимания того, как передать зримую и эмоциональную (психологическую) составляющую модели при помощи ограниченного набора приемов. Таким образом, особенности обучения рисованию графического портрета заключаются в том, что направлены не только на формирование и закрепление основных для этого вида искусства навыков изображения (штрихование, тушевание, работа линией и пятном), но также должны способствовать развитию у ученика комплексных знаний о художественной интерпретации внутренних черт или состояний модели и отражении их в портрете при помощи графических средств выразительности.

Для портрета, как и для многих других жанров изобразительного искусства, характерно сочетание восприятия и представления художника, выражающиеся в его работе. Под восприятием здесь понимается как восприятие предмета рисования (модели), так и восприятие самого рисунка. Согласно известному исследователю, художнику-педагогу Н.Н. Волкову: «Успешное взаимодействие восприятия предмета и восприятия рисунка в процессе рисования составляет главную методическую проблему обучения рисунку. Совершенно превратна идея, будто достаточно развивать общую наблюдательность ребенка или учащегося, для того чтобы он вырос в рисунке» [4, С. 15].

Представление является более общей категорией, включающей в себя, помимо основных черт предмета, запечатленных восприятием, субъективное отношение художника к модели и своей работе, умственный анализ и другие черты окружающей действительности, в той или иной степени искажающие и/или дополняющие собирательный образ о предмете.

Представление может быть лишь отражением воспринимаемого предмета, но чаще трансформирует его восприятие. Благодаря этому, оно способно дополнять «реалистичное» восприятие предмета новыми деталями, обогащать его субъективным опытом и эмоциональным отношением и состоянием автора, что оказывает существенное влияние на его творение.

Умение сформировать подобное «обогащенное» представление о предмете является, на наш взгляд, одним из ключевых и сложнейших в освоении учениками графического портрета. Так, например, об этом пишет исследователь Медведев Л.Г.: «Именно мысленный выход за пределы воспринимаемого представляет основную трудность для начинающих художников» [7, С. 229]. Эмоциональную значимость рисунку придает четкое и полное представление об изображаемом человеке – о его

характере, особенностях, интересах и т.п. Большую роль в передаче образности играет умелое использование графических средств выразительности.

Для реализации этого аспекта обучения рисованию графического портрета могут различные приемы обучения: обсуждение особенностей графических средств выразительности, их значения и применения в рисунке; обсуждение особенностей изображения человека, передачи его внешних портретных данных и передачи его внутреннего мира, эмоциональных состояний, переживаний. Способствовать формированию «расширенного» представления у ученика в процессе работы над изображением может личное общение с моделью или выбор в качестве художественного образа знакомого ему человека, родственника или друга, в отношении которых такое представление уже естественным образом сформировано.

Также представляется эффективным упражнение по созданию графического портрета одной и той же модели в разных эмоциональных состояниях или действиях, в различных амплуа. Этот ход позволяет ученику сосредоточиться на способах передачи различий и внутренних изменений одного и того же изображаемого человека, найти художественные приемы, которые передавали бы эти изменения, не размывая идентичность оригинальному образу.

Так как не существует никаких правил, согласно которым воспринимаемый художником образ трансформируется в представление, следует всячески поощрять естественную активную познавательную деятельность учащегося в процессе создания изображения. Именно осознанное осмысление предмета лежит в основе «расширенного» представления о нем.

Осмысление и анализ ключевых, выделяющихся черт внутреннего мира портретируемого складываются из представлений художника об эмоциональной, духовной, интеллектуальной, социальной сферах жизни портретируемого и субъективным отношением к ним. В то же время, между представлением, являющимся умозрительной конструкцией, и ее отражением в итоговой работе, в портрете, всегда имеется значительный разрыв, обусловленный используемыми инструментами и мастерством художника.

При использовании графических средств для написания портрета добиться внешнего сходства помогает обобщение, выделение ключевых, наиболее характерных черт лица, мимики. В то же время, «расширенное» представление художника не должно менять эти черты, чтобы не исказить сходство с портретируемым, а лишь дополнить, обогатить его. Эту дуальность портретного образа, на наш взгляд, очень емко формулирует художник-педагог А.В. Голосай: «Отсюда вытекают и основные предпосылки для создания портретного образа, в котором отражается полнота и богатство чувственно-единичного и вместе с тем передается обобщенное представление о портретируемом» [5, С. 168].

В изобразительном искусстве есть разные способы передачи внутренних состояний, сохраняющие реализм изображения, но не все из них применимы к работам, выполненным в графике. Так, например, одной из отличительных особенностей графического портрета является его монохромность, отказ от цветности, которая, в том числе, может способствовать передаче определенного настроения, черт личности или внутреннего состояния портретируемого. Роль цветности, таким образом, в графике переходит к тону, к соотношению светлых и темных участков изображения.

Из выше сказанного следует, что, при обучении рисованию графического портрета следует уделять внимание способам выражения субъективного представления ученика в его работе, то есть, при изучении базовых для графики умений и навыков, рассматривать также и способы выразить нематериальный аспект представления с их помощью.

Так, например, более хаотичная, неровная штриховка может способствовать передаче беспокойного, даже нервного настроения. И наоборот, преобладание темных пятен в портрете может выражать грусть, озлобленность или даже загадочность, глубину образа, в то время, как преобладание света – эстетическую легкость и непринужденность, открытость характера. Характер линий, их нажатие и толщина также могут служить той или иной художественной задаче, например, более резкие, отрывистые линии могут подчеркивать суровость, мужественность, твердость образа, тонкие - подчеркивать изящество, неувомимость. В то же время, правильное сочетание различных стилистических приемов позволяет выразить и более сложные эмоции и черты характера. Например, портрет с преобладанием темных пятен в сочетании с тонкими непрерывными линиями может символизировать покой, умиротворение и т.п.

Разумеется, это лишь примеры, позволяющие понять вариативность использования подобных приемов и нельзя однозначно утверждать, что использование того или иного приема непременно приведет к созданию соответствующего настроения непосредственно в конкретном портрете. Конечный результат от схожих приемов будет индивидуален для каждой работы, поэтому нет никакого смысла концентрироваться на каждом из них отдельно.

Следовательно, для педагогического процесса важен именно диалог с учеником на эту тему в ходе его работы. Осознание важности незначительных деталей, особенностей техники и выразительных средств в работе над графическим портретом, осознанное их применение в ходе выполнения рисунка, может способствовать формированию и развитию умения выражать свои представления и переживания и «оживлять» изображение.

На практике это означает, что при обсуждении эскизов, работ, преподаватель может попросить ученика рассказать о том, какие художественные приемы он использовал, почему он выбрал именно их, что с их помощью хотел выразить или передать.

Дальнейшее развитие умения рисовать графические портреты у ученика может включать в себя быстрые наброски, эскизы, в которых перед ним ставится задача выразить противоречивые, сложные и неоднозначные стороны внутреннего мира портретируемого. Задачи, для достижения которых недостаточно просто использовать приемы, соответствующие одному настроению и мысли, могут способствовать дальнейшему творческому росту ученика, формировать у него понимание того, как различные приемы, которые он уже использовал, могут взаимодействовать. Например, передать в одном изображении внутреннюю силу портретируемого и охватившее его сомнение или неуверенность в сочетании с надеждой и т.п.

Подобные упражнения не только развивают навыки образного мышления и сокращают разрыв между представлением и его реализацией на бумаге, но также могут способствовать формированию особенностей индивидуального стиля автора.

Еще одной из значимых особенностей графического портрета является потребность в точности исполнения базовых приемов для формирования цельного изображения, передачи сходства с оригиналом и возможности художника сосредоточиться на своем видении, представлении модели, а не о методах изображения. Подобное возможно лишь при значительном объеме практики, в особенности, владения базовыми навыками рисования.

Поэтому само собой разумеется, что на всем протяжении обучения рисованию графических портретов необходимо повторение основных, фундаментальных навыков графики – работы с линией, штриховкой, точкой, пятном, тоном. При этом перед задачами, направленными на раскрытие субъективного образа при помощи базовых выразительных средств графики, представляется целесообразным не только повторять упражнения на исполнение подобных приемов, но и модифицировать их в соответствии с конкретным образом, который собирается передать ученик в своей работе.

Выводы. В заключение следует сказать, что методическая основа обучения рисованию графического портрета заключается в комплексном подходе, когда одно и то же выразительное средство рассматривается как способ передачи зримых проявлений внешнего мира – человеческого лица и окружающего фона, но, в то же время, является и

смыслообразующим для понимания внутреннего мира изображаемого человека. Линия контура лица способна не только передать сходство изображения с оригиналом, но и рассказать зрителю об изображенном человеке.

Особенности графического портрета такие, как ограниченный набор художественных инструментов и выразительных средств, монохромность, сосредоточение на форме и смысловом содержании портретного изображения, создают предпосылки для возникновения соответственных с ними особенностей в обучении рисованию графического портрета. Кроме того, именно ограничение инструментария в ходе обучения данному виду изобразительного искусства позволяет ученику сосредоточиться на решении конкретных творческих задач и способствует формированию умений донести свой замысел при помощи незначительных стилистических особенностей и деталей.

Литература:

1. Андроникова, М.И. Об искусстве портрета / М.И. Андроникова. – М.: Искусство, 1975. – 326 с.
2. Ваняев, В.А. Методико-технологические рекомендации для студентов и слушателей подготовительных отделений по овладению техникой мягких графических материалов в процессе обучения академическому рисунку: Учебно-методическое пособие к практическим занятиям и самостоятельной работе по дисциплинам «Академический рисунок», «Рисунок» / Сост.: В.А. Ваняев. – М.: Моск. гос. строит.ун-та, 2020. – 71 с.
3. Волков, Д.В. Исследование передачи психологических особенностей личности средствами портретной графики / Д.В. Волков // Проблемы современного образования. – 2018. – № 4. – С. 69-83.
4. Волков, Н.Н. Восприятие предмета и рисунка / Н.Н. Волков. – М.: Академия пед. наук РСФСР, 1950. – 508 с.
5. Голосай, А.В. Научно-теоретические основы развития профессиональных умений рисования портрета / А.В. Голосай // Омский научный вестник. – 2015. – №136. – С. 167-170.
6. Давидова, Ф.Х., Хаидов, Х.Я. Образность в портретной графике / Давидова Ф.Х., Хаидов Х.Я. // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2017 № 8(82). – С. 74-77.
7. Медведев, Л.Г. Академический рисунок в процессе художественного образования / Л.Г. Медведев. – Омск: Наука, 2008. – 289 с.
8. Медведев, Л.Г. Развитие профессиональных умений рисования портрета / Л.Г. Медведев, А.В. Голосай // Омский научный вестник. – 2012. – № 2. – С. 229-230

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент Калинина Ирина Геннадьевна

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

кандидат педагогических наук, доцент Толкова Наталья Михайловна

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

старший преподаватель Енова Ирина Владимировна

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

ЭВОЛЮЦИЯ ФОРМ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ И ПРЕДПОСЫЛКИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Современный учебный процесс характеризуется наличием разнообразных методов и форм организации обучения, которые успешно применяются и продолжают совершенствоваться. К концу XX в. начались реальные исследования эффективности различных форм обучения, включая проектное. В них был собран огромный методический и методологический материал. В статье приводится анализ теоретических основ внедрения педагогических технологий, определяется сущность форм обучения в педагогической и философской науке. Подробно охарактеризована каждая из форм обучения: индивидуальная, парная, групповая, коллективная. Определено место проектного обучения в процессе эволюции форм его организации. Выделен круг должностных обязанностей учителя начальной школы. Кроме того, сделан вывод, что увеличением количества обучающихся и учебных заведений, появилась потребность и возможность в учете возрастных и интеллектуальных навыков, в результате чего сформировалась определенная возможность в объединении обучающихся в группы с целью осуществления проекта, чему способствовали главные идеи проектной деятельности.

Ключевые слова: обучение, начальная школа, эволюция, проектное обучение, обучающиеся, учитель, формы обучения, педагогические технологии.

Annotation. The modern educational process is characterized by the presence of various methods and forms of training organization, which are successfully applied and continue to be improved. By the end of the XX century, real research began on the effectiveness of various forms of education, including project-based. A huge amount of methodological and methodological material was collected in them. The article provides an analysis of the theoretical foundations of the introduction of pedagogical technologies, defines the essence of forms of education in pedagogical and philosophical science. Each of the forms of training is described in detail: individual, pair, group, collective. The place of project-based learning in the process of evolution of its organization forms is determined. The range of job responsibilities of an elementary school teacher is highlighted. In addition, it was concluded that by increasing the number of students and educational institutions, there was a need and an opportunity to take into account age and intellectual skills, as a result of which a certain opportunity was formed in uniting students into groups for the purpose of implementing the project, which was facilitated by the main ideas of project activity.

Key words: education, primary school, evolution, project training, students, teacher, forms of education, pedagogical technologies.

Введение. Развитие педагогики как науки и как практической деятельности необходимо исследовать в процессе исторического развития. Современный учебный процесс характеризуется наличием разнообразных методов и форм организации обучения, которые успешно применяются и продолжают совершенствоваться.

Изложение основного материала статьи. На сегодняшний день, проект можно считать одной из главных форм обучения, которая призвана решать проблемы, возникающие в системе образования, и нацелена на их практическое разрешение.

Н.Е. Щуркова, рассматривая теоретические основы внедрения педагогических технологий, для понимания сущности понятия формы обучения предлагает рассмотреть и проанализировать понятие «формы» как теоретического термина. С латинского слова «forma» – наружный вид, внешнее очертание, устройство, структура чего-либо, система организации чего-либо. Термин «форма» первоначально определяется как «внешнее очертание, наружный вид, устройство, конструкция чего-либо, обусловленные определенным содержанием [4]».

Понятия, связанные с формами обучения и их классификацией, в педагогике недостаточно разработаны. Речь идет о таких терминах, как «формы организации обучения» или «организационные формы обучения».

В области философской и педагогической наук форма рассматривается как что-то, что придает вещи какой-то образ, способ существования, является ее основой.

Наиболее часто встречается следующее определение: «форма обучения представляет собой целенаправленную, четко организованную, содержательно насыщенную и методически оснащенную систему познавательного и воспитательного общения, взаимодействия, отношений учителя и учащихся. Форма обучения реализуется как органическое единство целенаправленной организации содержания, обучающих средств и методов».

До того, как В.К. Дьяченко ввел понятие «общие организационные формы обучения», имел место лишь термин «организационная форма», причем под главной такой формой подразумевался урок. Однако ученый посчитал, что без определения понятия «обучение» невозможно дать определение понятию «форма организации обучения». Дьяченко дал следующее его обоснование: «обучение – это общение, в процессе и посредством которого происходит воспроизведение и усвоение всех видов человеческой деятельности» [4].

В.К. Дьяченко полагает, что в основе обучения, к которому относится так же и проектное, лежит общение. Формы организации обучения ученый разделил на три группы: общие, конкретные и специальные.

Изучение общих форм организации процесса обучения составляют его материальную основу, а их применение дает множество конкретных, или специальных, форм организации учебной работы. В школе это могут быть уроки, факультативные занятия, наблюдения, экскурсии, свободная деятельность и пр. В зависимости от структуры учебного общения В. К. Дьяченко дифференцирует общие формы на индивидуальные, парные, групповые, коллективные.

Считаем целесообразным охарактеризовать каждую из приведенных выше форм, которые имеют особенности. Индивидуальная форма может проявиться через самостоятельную работу ребенка, при этом не происходит процесс общения и сотрудничества. Парная форма встречается в виде диалога «учитель – ученик» и т.д. При групповой форме учитель или консультант учит сразу или одновременно несколько человек, при этом один говорит, обращаясь к группе. Коллективную форму можно наблюдать, когда обучающиеся работают в парах сменного состава. В паре происходит процесс общения, где один выступает в роли слушателя, а другой в роли говорящего. Общение в парах сменного состава Дьяченко В.К. считает самой распространённой формой в жизни людей, преобладающей над другими. В группе же складывается иная картина – группа признает и слушает далеко не каждого. Это объясняется тем, что зачастую нет возможности поставить каждого в положение обучающегося [1, 2].

Формы обучения, которые выделяет В.К. Дьяченко, у других авторов представлены как самостоятельная учебная деятельность учащихся, осуществляемая без непосредственного участия педагога. На основе данных организационных форм обучения, он предполагает построение цельного способа обучения.

По мнению автора, подобный скачок к групповому обучению с индивидуального смог произойти в рамках добавления групповых организационных видов работы, которые включали в себя совокупность методов индивидуального, парного, группового и коллективного форматов обучения.

Организационная структура коллективного способ обучения складывается из всех четырех форм организации обучения: индивидуальной, парной, групповой и коллективной – причем ведущей, системообразующей является коллективная форма. Объективно можно утверждать, что коллективная форма обучения является наиболее эффективной в классно-урочной системе. Индивидуальная, парная и групповая форма организации обучения являются традиционными, которые используются в школах несколько столетий.

Коллективный способ обучения эволюционно возник при переходе от групповой формы к коллективной. То есть движущей формой является коллективная, которая базируясь на традиционных формах обучения, становится ядром учебно-воспитательного процесса. А переход от одного способа обучения к другому является исторической закономерностью.

Развиваясь в ходе эволюции форм организации обучения, технология проектного обучения была выделена из коллективной формы, проблемного обучения и активно развивается по настоящее время.

Таким образом, в педагогике исторически, в процессе эволюционного развития разнообразных форм обучения был выявлен богатый опыт по организации данного процесса. Определяя место проектного обучения в процессе эволюции форм его организации, необходимо отметить их разнообразие: (индивидуальная, парная, групповая, коллективная. Отличаясь от проблемного, оно имеет черты проектирования, которое основано на достижении результата на практике. В нашей стране проектное обучение впервые было реализовано в педагогической технологии С.Т. Шацкого. Метод проектов включает различные способы организации самостоятельной деятельности обучающихся по достижению прогнозируемого ранее результата. Автор предложенной технологии говорит, что «метод проектов ориентирован на интерес, на творческую самореализацию развивающейся личности ученика, развитие его интеллектуальных и физических возможностей, волевых качеств и творческих способностей в деятельности по решению какой-либо интересующей его проблемы» [2, 3].

Предпосылки появления проектной деятельности необходимо исследовать для понимания основных его аспектов для эффективного использования в условиях начального общего образования. Первоначально они возникли в связи с распространением в начале XX века альтернативных вариантов традиционному обучению. В те годы классно-урочной системе было противопоставлено проблемно-ориентированное обучение, продолжающее активно развиваться и в настоящее время.

С увеличением количества учеников и учебных заведений, появилась потребность и возможность в учете возрастных и интеллектуальных навыков, предпочтений обучающихся, в результате чего сформировалась определенная возможность в объединении обучающихся в группы с целью осуществления проектной деятельности. Постепенно были сформированы основные предпосылки для создания современной учебной системы, пусть и больше в рамках организационных моментов. В рамках развивающихся нововведений для совершенствования учебного процесса, успешно применялись коллективные формы обучения, которые включали в себя частичную передачу ученикам ряда функций учителя (функция обучения более слабых учеников и контроля за их успеваемостью). По мнению создателя, данный формат обучения закрывал сразу несколько пробелов современных для того времени образования: решение проблемы, связанной с интересом к учебному материалу. Поскольку классы включали в себя усредненные по ученикам навыки, они не учитывали ряд моментов, что сильным ученикам некоторый материал был скучным, а для слабых – слишком сложным для усвоения. В рамках предложенной системы обучения, сильные ученики становились помощниками учителей и быстро выполняя задания становились его помощниками, в то время, как и слабые ученики с подачи сильных могли закончить освоение материала.

За рубежом получили свое развитие «Метод проектов», Дальтон-план, «Новая школа». Параллельно с ними в России активно внедрялся уникальный опыт Антона Семеновича Макаренко, содержащий в своей основе решение проектных задач в трудовой деятельности. Уникальность данного опыта заключалась в том, что в процессе решения поставленных задач широко использовалась коллективная деятельность, развивались коллективные взаимоотношения.

Качественные изменения, которые происходили в образовательной среде в последующие годы, ориентировали процесс обучения на достижение определенных целей. Обучение предполагало общую ориентацию, включая в себя определенные требования к учебному процессу. Вместе с тем расширялся круг должностных обязанностей учителя:

1. Учитель должен учитывать уникальный характер и индивидуальные особенности каждого ученика;
2. Учитель должен преисполниться глубоким уважением к личности каждого из обучающихся;
3. Учитель должен относиться к ученику как личности, которая является сознательным и ответственным субъектом в контексте образовательного процесса.

В настоящее время образовательные организации, действующие с использованием проектных методов, являются более успешными, предоставляя обучающимся возможность выбирать интересующие их направления обучения.

Обучающиеся, благодаря использованию проектного метода в средней и старшей школе, могут определять содержание программы собственного обучения с учетом личных предпочтений и выбранной специальности.

При использовании проектного метода педагог выполняет роль наставника, который направляет ребенка.

Основные положения проектного обучения формировались исторически и заключаются в следующем:

- школьник осуществляет лишь деятельность, выбранную им свободно и самостоятельно;
- очень часто деятельность по реализации проектов формируется не в какой-либо конкретной учебной дисциплине;
- в проектной деятельности и ее организации основное действие развивается в рамках ситуационных увлечений детей;
- в организации проектной деятельности важны многочисленные побочные сведения, поэтому педагогу необходимо сохранять тесную связь с ребенком.

В процессе возникновения предпосылок проектного обучения активно использовалось соотношение двух форматов обучения – индивидуального и группового, каждый из которых включал в себя индивидуальную и фронтальную организацию обучения. Объяснение данного феномена достаточно простое – индивидуальное обучение предполагалось у высших слоев общества, фронтальное же обучение предполагалось для обучения остальных (в основном, малоимущих) слоев населения. Похожие тенденции прослеживаются и в современном обществе. Дальнейшее развитие общества, которое предполагало увеличенные потребности в обученных и образованных специалистах, очевидно, предполагало развитие образования, в результате чего стало появляться множество школ, количество классов и предметов, в результате чего групповые формы обучения стали носить массовый характер.

Использование только фронтальной работы в классе неэффективно, поскольку ученики слабо усваивают материал в пассивном формате. Именно поэтому еще одной предпосылкой к возникновению проектного обучения стало повышенное внимание на необходимости включения индивидуальных форм обучения в рамках изучения материала и работы между учениками [4].

В 60-е годы XX в. в советской дидактике появился интерес к коллективной форме обучения в связи с изучением проблемы познавательной активности, самостоятельности учеников. Анализируя организацию труда учеников на уроке, ученые пришли к выводу, что коэффициент работы учеников на отдельных уроках составляет от 40 до 60%. Поэтому учителя, пытаясь овладеть значительными педагогическими приемами, вновь обратились к коллективной форме учебной деятельности на уроке, а ученые начали разрабатывать рекомендации по ее совершенствованию.

Огромный педагогический опыт, внедренный в образовательный процесс, привнес существенные организационные изменения и обосновал использование также групповых форм обучения. После того, как в образовательной среде возникло понимание, что использование индивидуальной, групповой и фронтальных форм учебной деятельности учитывали «средние» способности обучающихся, сформировалась потребность в индивидуализации процесса обучения. Проектное обучение содержит в себе потенциал включения в процесс обучения как групповых, так и индивидуальных форм обучения.

К концу XX в. начались реальные исследования эффективности различных форм обучения, включая проектное. В них был собран огромный методический и методологический материал. Проектная деятельность отличается тем, что ребенок и ли группа детей работает над одним общим заданием под непосредственным или скрытым руководством учителя. В данной деятельности сложно обеспечить высокую активность всех учеников. Сложность возникает из-за того, что в произвольно сформированных, основанных лишь на возрастных признаках, школьных классах всегда будет иметься существенное отличие учеников по уровню учебных возможностей. Организуя проектную деятельность, нужно ориентироваться не только на уровень средних учеников, но и на их возможности по реализации учебного общения в рамках осуществления проекта [1].

Выводы. Таким образом, предпосылками проектного обучения стали возникшие и активно развивающиеся с начала XX века альтернативные варианты традиционному обучению. С увеличением количества обучающихся и учебных заведений, появилась потребность и возможность в учете возрастных и интеллектуальных навыков, предпочтений обучающихся, в результате чего сформировалась определенная возможность в объединении обучающихся в группы с целью осуществления проекта, чему способствовали главные идеи проектной деятельности. Исторически сформировалась потребность в индивидуализации процесса обучения, удовлетворить которую могло проектное обучение, содержащее в себе потенциал включения в процесс обучения как групповых, так и индивидуальных форм.

Литература:

1. Джаубаева А.И. Проектно-созидательная деятельность учащихся в процессе дистанционного обучения в начальных классах // Kant. – 2020. – № 4 (37). – С. 393-396.
2. Оганниян, Л.А. Использование метода проектов в образовательном процесс / Л.А. Оганниян М.А. Акопян // Таврический научный обозреватель. – 2015. – №2. – С. 101-104.
3. Осинцева Д.В. Психолого-педагогические аспекты организации проектной деятельности у детей младшего школьного возраста // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2017. – №11. – С. 146-150.
4. Щуркова Н.Е. Педагогическая технология. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 224 с.

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент Каменская Ирина Борисовна

Евпаторийский институт социальных наук (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Евпатория)

ПРИНЦИПЫ КОММУНИКАТИВНО-КОГНИТИВНОГО ПОДХОДА К КОМПЬЮТЕРИЗИРОВАННОМУ ОБУЧЕНИЮ ВЗРОСЛЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В статье анализируются принципы коммуникативно-когнитивного подхода к компьютеризированному обучению взрослых профессионально-ориентированному иностранному языку с целью определения путей их адаптации к условиям обучения будущих учителей русского языка и литературы иноязычному профессиональному взаимодействию.

Ключевые слова. Коммуникативно-когнитивный подход, принципы компьютеризированного обучения, иноязычное профессиональное взаимодействие.

Annotation. The article deals with principles of the communicative-cognitive approach to the computerized teaching English for professional purposes to adult learners with the purpose of determining ways of adapting them to the conditions of teaching foreign language professional interaction to future teachers of the Russian language and literature.

Key words: communicative-cognitive approach, principles of computerized teaching, foreign language professional interaction.

Введение. Для современного этапа развития лингводидактики, метко названного Дж. Ричардсом пост-методным [8], характерна общекультурная теоретико-практическая интегративная тенденция, ведущая к зачастую теоретически необоснованному и нерациональному смещению методов и технологий в рамках одной конкретной методики, что в практике обучения профессионально-ориентированному иностранному языку приводит к уходу от общедидактических принципов системности, научности и последовательности обучения.

Эклектичность методов без опоры на целостную систему методических принципов при разработке специальных компьютеризированных курсов иностранного языка не позволяет определить перспективы учебного процесса, четкую таксономию его целей и обеспечить успешность их достижения. Вместе с тем, цель овладения иноязычным профессиональным речевым взаимодействием требует учета в лингводидактических исследованиях достижений прагмалингвистики, когнитивно-дискурсивной парадигмы лингвистики, социолингвистики, что позволило бы приблизить условия иноязычной учебной коммуникации, опосредованной компьютером, к аутентичной межкультурной коммуникации, протекающей в условиях цифровизации многих сфер общественной деятельности.

Актуальность исследования обусловлена практическим отсутствием лингводидактических моделей компьютеризированного обучения иностранному языку профессиональной направленности, соответствующих высоким социальным требованиям к уровню сформированности иноязычной профессионально-коммуникативной компетентности современного специалиста, в которых целостная система методических принципов отражала бы современное понимание проблем профессиональной коммуникации как комплексной интеракции, включающей социальные ожидания, интерпретационные когнитивные действия, понимание и использование способов выражения и сочленения диктума и модуса дискурса.

На современном этапе наиболее последовательное теоретическое обоснование адаптации положений коммуникативного подхода к условиям обучения взрослых иностранным языкам представлено в лингводидактической коммуникативно-когнитивной парадигме трудами Н.Н. Андронкиной, С.А. Аристова, Г.В. Барабановой, И.Л. Бим, Л.М. Босовой, В.С. Григорьевой, Д.И. Изаренкова, О.Д. Митрофановой, Л.В. Пуриковой, С.Ф. Шатилова, А.У. Chamot, А.М. Johns, W.M. Rivers, в которых разработана теоретико-методологическая основа коммуникативно-когнитивного подхода к обучению иностранным языкам в целом, и обучению взрослых обучающихся иноязычной профессиональной коммуникации, в частности.

Коммуникативно-когнитивный подход основывается на: а) базовых постулатах теории языковой, речевой и коммуникативной личности; б) понимании речемыслительного процесса как диалектического единства процессов речепорождения и мышления; в) трактовке коммуникативного поведения как способе объективизации коммуникативного сознания, детерминированного индивидуальным и социальным опытом, в том числе, опытом коммуникативным, неизбежно опосредуемым характерным для данного лингвокультурного сообщества и имманентными национальному языку когнитивными схемами и культурными стереотипами; г) обоснование возможности формирования вторичной коммуникативной личности на основе использования ментально-лингвистических фреймов.

Коммуникативно-когнитивный подход к обучению профессионально-ориентированному иностранному языку обрел практическую реализацию в моделях обучения будущих специалистов различных направлений подготовки иноязычному чтению (Г.В. Барабанова), аудированию (О.А. Обдалова, В.А. Яковлева), письменной (А.У. Chamot) и устной речи (Л.В. Ананьева, С.С. Дикарева, Д.И. Изаренков, К.В. Маркарян). Необходимость модификации принципов подхода в модели обучения иноязычному профессиональному взаимодействию будущих учителей языка и литературы обусловлена функциональной спецификой коммуникативной деятельности учителя.

Целью статьи является анализ и систематизация принципов коммуникативно-когнитивного подхода для определения путей их адаптации к условиям компьютеризированного обучения иноязычному профессиональному взаимодействию будущих учителей языка и литературы.

Изложение основного материала статьи. Принцип соответствия содержания иноязычной подготовки современным достижениям психологических, лингвистических, социокультурных исследований в области межкультурной профессиональной коммуникации [1; 4] трактуется как принцип междисциплинарности в овладении обучающимися иноязычным профессиональным взаимодействием.

Согласно принципам системности и доступности формулируется принцип интенсивного формирования фоновых знаний при создании иноязычной картины мира и овладении иноязычным коммуникативным поведением [2] и принцип уровневого подхода к освоению иностранного языка как средства коммуникации [8].

Принцип интенсивного формирования фоновых знаний коррелирует с принципом культуросообразности глобального подхода [4] и обеспечивает формирование иноязычной межкультурной компетенции.

В основе уровневого обучения иностранным языкам лежит деятельностный подход, который учитывает когнитивные, эмоциональные и волевые способности личности обучающихся, рассматривая их как субъектов социальной деятельности, направленной на решение определенных задач в определенных условиях и ситуациях той или иной сферы деятельности. В отечественной лингводидактике [2] цель обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей

определяется как достижение уровня независимого пользователя (B2 – Vantage Level). Коммуникативно-когнитивный подход исходит из возможности и целесообразности дифференцированного определения целевого уровня владения всеми видами речевой деятельности на изучаемом иностранном языке в зависимости от востребованности того или иного вида иноязычной речевой деятельности в будущей профессиональной деятельности обучающихся.

Принцип единства обучения, воспитания и развития конкретизируется принципом развития и совершенствования когнитивной, мотивационной и деятельностной сторон вторичной языковой личности в процессе обучения межкультурному профессиональному общению [1].

Принцип аутентичности характеризуется поливекторной направленностью, по поводу которой в лингводидактической литературе нет полного единства взглядов. Наряду с аутентичностью используемых в процессе обучения текстов, аутентичностью их восприятия обучающимися, аутентичностью учебных заданий и социальной аутентичностью учебной ситуации [8], отдельные исследователи настаивают на необходимости прагматической и личностной аутентичности учебного речевого взаимодействия. Г. В. Барабанова настаивает на комплексной реализации принципа аутентичности, которая заключается в обеспечении аутентичности иноязычной учебно-речевой коммуникации путем использования аутентичного учебного материала в аутентичной методике обучения [2].

Ключевым принципом любой модификации коммуникативного подхода выступает принцип интерактивности, поскольку в философском смысле интеракция – это не что иное, как коммуникативное взаимодействие субъектов реальной действительности с неидентичными коммуникативными интенциями. Взаимодействуя с принципом аутентичности в его коммуникативно-прагматическом аспекте [7], принцип интерактивности предполагает организацию учебно-речевого взаимодействия обучающихся как последовательной серии условно-коммуникативных и коммуникативных, прагматически ориентированных упражнений в моделируемых типичных ситуациях профессиональной коммуникации.

Принцип интерактивности дополняется двумя другими принципами, регламентирующими организацию учебной деятельности: принципом когнитивного разрыва и принципом фреймового моделирования учебно-речевого взаимодействия.

Принцип когнитивного разрыва (information gap) [2] логически вытекает из теории проблемной ситуации (Б.Г. Ананьев, И.Я. Лернер, С.Л. Рубинштейн, Р.Н. Lindsay, D.A. Norman) и успешно применяемой в ряде методик, предназначенных для взрослых обучающихся, овладевающих иностранным языком профессионального общения (Task-Based Language Learning, Problem-Solving Method, Case Studies, Project-Based Method) «в виде приема преднамеренного создания диспропорции в объеме информации у потенциальных партнеров по общению» [5, С. 94]. Последовательно реализуемый и модифицированный в соответствии с целями обучения рецептивным или продуктивным видам иноязычной речевой деятельности, принцип когнитивного разрыва обеспечивает аутентичность когнитивной и коммуникативной деятельности, опосредованной обучающей компьютерной программой.

Принцип фреймового моделирования учебно-речевого взаимодействия согласно коммуникативно-прагматической модели профессионального дискурса [3] представляет собой развитие принципов ситуативности [8] и моделирования типично коммуникативных ситуаций [6].

Лингводидактическая модель речевой ситуации как основное гнездо обучения иноязычной диалогической речи имеет следующие параметры: условия общения, отношения между участниками общения, речевое побуждение, само диалогическое событие в его динамике. Согласно коммуникативно-когнитивному подходу, фрейм (фреймовый сценарий) вводит в лингводидактическую модель учебно-речевой ситуации дополнительные параметры: коммуникативные стратегии как комплекс составляющих их речевых тактик и варьируемые способы их вербальной реализации в рамках одного фреймового сценария. Тем самым фреймовое моделирование расширяет коммуникативное пространство, одновременно обеспечивая обучающегося дополнительными коммуникативно-когнитивными ориентирами.

Упрощение задачи ориентации в коммуникативном пространстве обеспечивается свойственной фреймовой ситуации воспроизводимостью и опознаваемостью, позволяющих коммуникантам прогнозировать сценарные события, отбирать информацию и средства ее вербализации, позволяющие наиболее продуктивно воздействовать на партнера по общению, побуждать его к совершению желаемых вербальных либо невербальных действий. Принцип фреймового моделирования учитывает большее число параметров общения, одновременно выявляя значимость обучения комплексу речевых действий, важность анализа, распознавания и интериоризации в иноязычном опыте обучающихся ситуативных моделей иноязычного коммуникативного поведения в их вариативном языковом оформлении.

Элементарными звеньями фреймовой модели общения являются речевые действия, дифференцированные в соответствии с коммуникативной интенцией как прагматической функцией высказывания, а макроэлементами служат сценарии, включающие в себя ряд речевых действий, связанных между собой отношениями зависимости и подчинения. Соответственно, минимальной единицей обучения иноязычному речевому взаимодействию при коммуникативно-когнитивном подходе является коммуникативно-когнитивная и коммуникативно-деятельная категория речевого действия как методический аналог речевого акта. Такое определение единицы обучения иноязычному диалогическому общению оправдано коммуникативной природой речевого акта, который является основной интенциональной единицей диалогического дискурса и представляет собой элементарный акт-диаду, единство целенаправленного речевого действия говорящего и слушающего [3].

Выдвинутые В.Л. Скалкиным [6] принципы адекватного учета типологии диалогической речи и многоступенчатого подхода к обучению иноязычному диалогическому общению сохраняют свою актуальность. При этом в коммуникативно-когнитивном подходе типологизация диалогической речи учитывает типологию коммуникативных интенций и определяемых ими иллюкутивных сценариев. Принцип многоступенчатого подхода предполагает последовательное овладение обучающимися речевым шагом как элементарным языковым действием, речевым ходом как комбинацией речевых шагов, речевой тактикой в рамках речевого акта и речевой стратегией в рамках коммуникативного акта.

Реализация принципа фреймового моделирования выдвигает высокие требования к отбору и организации учебного материала. Отбор текстов, представляющих рекуррентные сценарии, осложняется отсутствием общепризнанной таксономии речевых действий, разнообразием критериев их классификации, необходимостью опоры на корпусные лингвистические исследования релевантного дискурса для определения единиц речевой манифестации речевых действий как коммуникативного минимума обучающихся.

Принцип фреймового моделирования предполагает организацию учебного процесса как последовательности интерактивных упражнений в ситуациях, максимально приближенных к типичным ситуациям профессионального речевого взаимодействия. Моделирование речевой ситуации призвано: а) обеспечить обучающихся потребностью в речевом общении; б) обусловить учебную речепродукцию коммуникативным заданием, содержащим социально обусловленные роли коммуникантов и максимально конкретные параметры межличностной интеракции; в) развивать психологические когнитивно-коммуникативные механизмы вторичной личности обучающихся.

Выводы. Для организации процесса компьютеризированного обучения будущих учителей русского языка и литературы иноязычному профессионально-ориентированному общению актуальны следующие принципы коммуникативно-когнитивного подхода: междисциплинарности; интенсивной опоры на фоновые знания; развитии и совершенствовании всех сторон вторичной языковой личности обучающегося; аутентичности; уровневого подхода к обучению; многоступенчатого подхода к обучению иноязычной диалогической речи; учета типологии диалогической речи; интерактивности; контекстуальной обусловленности; когнитивного разрыва; фреймового моделирования. Адаптация перечисленных принципов к условиям компьютеризированного обучения будущих учителей русского языка и литературы обусловлена необходимостью усиления когнитивно-прагматической направленности обучения иноязычному профессиональному взаимодействию, опосредованному компьютером как средством обучения.

Литература:

1. Андронкина, Н.М. Когнитивно-деятельностный подход к формированию лингвосоциокультурной компетенции в обучении немецкому языку студентов языкового вуза: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Андронкина Наталья Михайловна. – Санкт-Петербург, 2009. – 49 с.
2. Барабанова, Г.В. Обучение деловому иностранному языку с опорой на жанровый фрейм / Г.В. Барабанова // Актуальные вопросы современной науки. – 2013. – № 26. – С. 46-45.
3. Григорьева, В.С. Речевое общение в аспекте взаимодействия когнитивных и языковых структур / В.С. Григорьева // Когнитивные исследования языка. – 2012. – № 12. – С. 82-92.
4. Колкер, Я.М. Практическая методика обучения иностранному языку: учеб. пособ. / Я.М. Колкер, Е.С. Устинова, Т.М. Еналиева. – Москва: Академия, 2004. – 264 с.
5. Максимова, М.Н. Обучение аргументативному дискурсу студентов неязыкового технического вуза (на материале английского языка) / М.Н. Максимова // Обучение и воспитание: методики и практика. – 2015. – № 23. – С. 91-98.
6. Скалкин, В.Л. Обучение диалогической речи (на материале английского языка): пособие для учителей / В.Л. Скалкин. – Киев: Радянська школа, 1989. – 158 с.
7. van Lier L. The Ecology and Semiotics of Language Learning: A Sociocultural Perspective / L. van Lier. – Springer, 2016. – 363 p.
8. Richards, J.C. Language and Communication / J.C. Richards, R.W. Schmidt. – Routledge, 2014. – 290 p.

Педагогика

УДК 37.015.31

магистрант Карачевский Евгений Геннадьевич

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

кандидат педагогических наук, доцент Вольгушев Антон Евгеньевич

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

МОТИВАЦИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ТВОРЧЕСКИМ ЗАНЯТИЯМ ПО ДЕКОРАТИВНОЙ ЛЕПКЕ (НА ПРИМЕРЕ КЕРАМИЧЕСКОЙ МАСТЕРСКОЙ)

Аннотация. По мнению автора, значимость фактора творческой активности вне зависимости от учебной дисциплины до сих пор недооценена в начальной школе. Творческая активность, мотивированность ребенка к творчеству способствует формированию зоны ближайшего развития, активно влияет на поиск новых приоритетов и открытий. В этой связи личное отношение ребенка (субъект обучения) определяется уровнем его мотивации к данному виду учебной, физической, творческой или иной деятельности. В статье представлены виды мотивации как факторы побуждения младших школьников к решению творческих художественных задач на занятиях малой пластики, декоративной лепке. Мотив, действуя как раздражитель, управляет поведением учащегося, определяя его организацию, активность, устойчивость, целеполагание к дальнейшему усвоению программы, развитию художественных способностей.

Ключевые слова: творческая активность, учебная деятельность, малая пластика, декоративная лепка, мотивация, мотив.

Annotation. According to the author, the importance of the factor of creative activity, regardless of the academic discipline, is still underestimated in primary school. Creative activity, motivation of the child to creativity contributes to the formation of a zone of immediate development, actively influences the search for new priorities and discoveries. In this regard, the personal attitude of the child (the subject of learning) is determined by the level of his motivation for this type of educational, physical, creative or other activity. The article presents the types of motivation as factors of motivation of younger schoolchildren to solve creative artistic tasks in the classes of small plastics, decorative modeling. The motive, acting as an irritant, controls the behavior of the student, determining his organization, activity, stability, goal-setting for further assimilation of the program, the development of artistic abilities.

Key words: creative activity, educational activity, small plastic arts, decorative molding, motivation, motive.

Введение. Формирование всесторонне развитой личности ребенка проходит через тесное взаимодействие семьи и школы, интеграцию дополнительного образования с внутренними потребностями и способностями школьника.

Творческая активность в учебном процессе является одной из форм взаимодействия с реальным миром, проявляющаяся в познавательной деятельности, получении новой информации, новых впечатлений, знаний и результатов. Творческая деятельность независимо от изучаемой дисциплины способствует формированию зоны ближайшего развития, поиска новых приоритетов и открытий. Личное отношение субъекта обучения определяется уровнем его мотивации к данному виду учебной, физической, творческой или иной деятельности.

Понятия «мотив», «мотивация» (от лат. «двигать» – побуждать к действию) – весьма многозначны. Одно из толкований – это «материальный или идеальный предмет (определенная потребность), представляющий окончательную ценность для субъекта, определяющий направление его деятельности, достижение которого и выступает смыслом деятельности».

Изложение основного материала статьи. Учебная деятельность в современной школе и дополнительном образовании может рассматриваться как творческий процесс, включающий в себя тесное педагогическое взаимодействие учителя и ученика. В структуру учебной деятельности входят такие аспекты: учебное действие; учебные задачи; контроль выполнения предыдущих действий; оценка обратной связи в усвоении учебного материала и практики.

Не каждая учебная цель, либо поставленная педагогом задача воспринимается учащимися на уровне быстрого восприятия, усвоения и проявления обратной связи. Согласно педагогическим принципам учитель обязан находить

компромисс, мотивировать и стимулировать активные действия воспитанников к выполнению учебного, творческого задания.

Учебная деятельность, связанная с изобразительным искусством, включающая в себя скульптуру (малую пластику) и, в частности, декоративную лепку, сопряжена со значительной умственной, физической, психологической нагрузкой. Во время теоретической работы с учащимися и практического выполнения упражнений, творческих заданий педагогу – художнику необходимо учитывать особенности соматической системы, психомоторное, физическое состояние учащихся. Сложность и трудоемкость поставленных задач тесно связаны с внешними факторами: состояние оборудования мастерской, класса, рабочей зоны, методического фонда, зоны личного комфорта воспитанника. Комфортная психологическая обстановка способствует положительному эмоциональному отношению ребенка к получению знаний, умений, навыков. Негативная обстановка несет в себе отрицательное отношение, учебная активность в этом случае падает [4, С. 130].

Самостоятельное выполнение младшими школьниками учебных упражнений и заданий требует от них существенных умственных и физических затрат, которые могут сопровождаться некоторыми психологическими проявлениями и возникающими особенностями детской психики (усталость, утомляемость, раздражительность), возрастающей стрессовой импульсивностью, психологические состояния ведут к эмоциональному напряжению, умственной, физической перегрузке.

Для проведения результативного творческого познавательного процесса необходимо рассмотреть деятельность как сознательное активное взаимодействие с внешним миром, во время которого ученик (субъект) целенаправленно действует на внешний мир (объект), удовлетворяя какие-либо свои потребности, достигая цели. Деятельность ребенка в процессе творчества включает в себя элементы ролевой игры, отождествление собственной личности с создаваемым объектом, одушевление предмета или объекта своего творчества, переживание и тревогу за успешное, либо неуспешное создание своего художественного произведения. В процессе учебной работы учащийся активно взаимодействует с окружением, сверстниками, педагогом, встраивается в общую структуру творческого процесса, активно изучает методики наглядных пособий, активно пользуется методом заимствования у сверстников, интегрируя и перерабатывая под собственное мировоззрение, обращает внимание на внешние раздражители, критику, похвалу, внимательно относится к рекомендациям педагога. В учебном творческом процессе активно включены в работу высшие психические функции как память, мышление, речь.

На занятиях скульптурой малых форм, декоративной лепке воспитанникам предлагается к изучению раздел «Технология», включающий в себя основные понятия и определения, свойства материалов, предназначение оборудования и инструментов, целесообразность технических приемов. Изложение основ профессии художника – керамиста способствует раскрытию секретов мастерства, предлагает знакомство с приемами тиражирования изделий, значением рентабельности производства керамических изделий, несущих утилитарную функцию. Так, при изучении состава керамических масс, педагог – художник знакомит учащихся с природным физическим состоянием глин. Профессиональная терминология включает в себя новые понятия: «глинище», «дикая глина», «твердое состояние», «пластичное состояние», «шликер», «каолин», «железо», «медь», «кремний», «алюминий». Новая информация воспринимается как открытие и мотивирует воспитанников к новому уровню восприятия и усвоения новых знаний. Возрастающая сложность предпрофессиональной терминологии предполагает высокий уровень интеллектуального развития учащегося, содействует возникновению предпрофессиональных коммуникаций. Ведя и контролируя творческий учебный процесс, педагог – художник предоставляет возможность учащимся узнать происхождение, природное состояние (твердое, пластичное, жидкое), простейший химический состав и структуру глин. Развитие творческой мотивации и личностного отношения младших школьников к предмету полностью зависит от педагогического мастерства педагога – художника. Его личный пример и особенности взаимодействия с учениками во многом способствуют развитию необходимой для творчества мотивации детей. Незаменимым педагогическим воздействием являются его личные примеры и практики (применение педагогического рисунка при составлении рабочего эскиза) [3, С. 47].

Одним из факторов мотивации повышения уровня усвоения и получения знаний является подражание и заимствование профессионального поведения. Л.И. Божович выявила возрастную динамику изменения образцов поведения детей и особенности овладения ими этими образцами [1, С. 211]. Возникающие ситуации в творческом педагогическом процессе приводят к имитации поведения, то есть к осознанному стремлению ребенка копировать определенную модель поведения педагога – художника, группы сверстников. Педагогическое общение, стимулирующее мотивацию младших школьников в учебно-творческой деятельности основывается на физиологических, психологических, социально-психологических предпосылках:

1. Физиологические предпосылки: нормальный уровень развития органов артикуляции; общее соматическое состояние и здоровье; отсутствие принужденных моторных состояний; подвижность, пластичность двигательных мышц рук и мимических мышц лица.

2. Психологические предпосылки: волевые качества, интеллект, темперамент, общая структура способностей и т.п.

3. Социально-психологические предпосылки: мотивация общения и профессиональная направленность личности, статус и авторитет учителя в учебном и педагогическом коллективе, социальный и профессиональный опыт, техники педагогического общения [4, С. 58].

Проблемы мотивации в педагогическом процессе раскрывали Б.Г. Ананьев, В.Г. Асеев, Дж. Аткинсон, Л.И. Божович, К. Левин, А.Н. Леонтьев, А. Маслоу, С.Л. Рубинштейн, В.Э. Чудновский, П.М. Якобсон и другие.

В специальной литературе учебная мотивация определяется следующими факторами:

- образовательная система, образовательное учреждение, где осуществляется учебная деятельность;
- организация образовательного процесса;
- субъектные особенности обучающегося (возраст, пол, интеллектуальное развитие, способности, уровень притязаний, самооценка, его взаимодействие с другими учениками);
- субъектные особенности педагога и, прежде всего, система его отношений к ученику, к делу;
- специфика учебного предмета [2, С. 224].

А.К. Маркова, определяя три типа отношения – отрицательное, нейтральное и положительное, выделила важный аспект, определив положительное отношение к учению как:

а) положительное, неявное, активное, означающее готовность школьника включиться в учение;

б) положительное, активное, познавательное;

в) положительное, активное, личностно-пристрастное, означающее включенность школьника как субъекта общения, как личности и члена общества [5, С. 66].

В процессе познавательно – творческой деятельности происходит развитие разных психологических установок, вместе с тем развивается мотивация, ее устойчивость. Устойчивость проявляется как динамическая характеристика, обеспечивающая относительную продолжительность и высокую продуктивность деятельности воспитанника. Мотивация формируется при направлении на способы и приемы творческого действия, творческого эксперимента, чем на результат

деятельности. Её степень проявляется в разных возрастных группах в зависимости от характера учебных заданий и контроля педагога.

Исследования Е.И. Савонько, И.П. Именитовой, З.М. Хизроевой показали, что связь устойчивости мотивационной структуры (ориентации на процесс – результат – вознаграждение – давление) с её динамичностью состоит в дифференциации компонентов в структуре, их упорядочении с тенденцией к устойчивости структуры. [2, С. 230] Предоставление возможности физического эксперимента как части исследовательской деятельности, учащимся воспринимается сильнее, глубже, чем заучивание определенных знаний. Для совершенствования практик, закрепления теоретических знаний педагогу – художнику необходимо акцентировать внимание на обратную связь с воспитанниками путем непрерывного опроса, ведения диалога.

На занятиях по декоративной лепке на этапе подготовки «дикой» глины к работе соблюдается сложный технологический цикл, включающий использование технологического оборудования, применение технических приемов, вспомогательных средств и приспособлений. Учащиеся оказываются не просто на занятиях, а в творческой лаборатории по изучению свойств и видов керамических масс, подходящих к определенным видам изделий, их утилитарных функций. Ребенок становится исследователем и ученым в этом контексте учебного процесса, что является стимулятором и раздражителем для дальнейшей мотивации, интеллектуального развития, целеполагания. Это заставляет школьника перейти на более высокий психологический уровень, включающий в себя разнообразные по содержанию и виду умственные и физические действия. Ручной труд в тесной взаимосвязи с работой на простейших приспособлениях и станках (гончарный круг) стимулирует личную заинтересованность, ответственность и др.

Сфера материальных установок может рассматриваться как значимый мотив к дальнейшему предпрофессиональному становлению личности школьника в теоретическом и практическом направлении. Хорошим стимулом здесь является проведение тематических конкурсов, выставок разного уровня, благотворительных акций, конкурсов, ярмарок.

Во время практических занятий декоративной лепкой воспитанник разрабатывает творческий проект художественного произведения самостоятельно либо в группе сверстников, под контролем педагога – художника. В этом контексте выполнение задания может быть рассмотрено как проект художественного произведения, либо метода тиражирования, которое предполагает утилитарную функцию изготавливаемого предмета как приспособления для эффективного технологического процесса, как продукцию, применимую в быту, сувенирную продукцию. Реализация сувенирной продукции на сопутствующих мероприятиях предоставляет переход идеального к мотивации монетизировать свой полученный результат, что является одной из компонентов современной социализации, придает динамику следующей ступени творческого мастерства, изучению основ финансовой грамотности и маркетинга.

Выводы. Таким образом, мотивация младших школьников к выполнению творческих, практических занятий малой пластикой, декоративной лепкой заключается в интеграции многих факторов: личный профессионализм и мастерство педагога – художника; возрастные личностные особенности воспитанников; личная заинтересованность в успешной подготовке проекта и его реализации; успешное освоение необходимых технологических процессов, техник, инструментов и приспособлений. Значительным стимулом в создании мотивации к данному виду деятельности у учащихся автор полагает предоставление художественных керамических изделий и проектов, презентацию готового продукта на определенных выставочных и торговых площадках.

Литература:

1. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М.: 1968. – 278 с.
2. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. – 384 с.
3. Карачевский, Е.Г. Активизация познавательно-творческой деятельности учащихся на занятиях лепкой (на примере керамической мастерской): Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов / Е.Г. Карачевский. Ялта.: РИО ГПА, 2020. – Вып. 69. – Ч. 4. – 342 с.
4. Клюева, Н.В. Педагогическая психология: Учеб. для студ. высш учеб заведений / Н.В. Клюева. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 400 с.
5. Маркова, А.К. Формирование интереса к учению у школьников / А.К. Маркова. – М.: 1986. – 96 с.

Педагогика

УДК 378.046.4

преподаватель Карданов Алим Русланович

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

старший преподаватель Абидов Руслан Ризуанович

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

РОЛЬ ЛИЧНОСТИ СОТРУДНИКА МВД РОССИИ В КОММУНИКАТИВНО-ПЕРЕГОВОРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье охарактеризована личность сотрудника МВД России, который в соответствии со своими служебными обязанностями ведет переговоры. В процессе выполнения сотрудниками своей профессиональной деятельности важное место занимают коммуникативно-переговорные навыки. Развитые их коммуникативно-переговорных навыков является важной частью учебного процесса курсов повышения квалификации. Автор статьи рассматривает опыт процесса организации коммуникативно-переговорной деятельности в условиях повышения квалификации. Отмечается важность учета способности моделировать развитие переговорного процесса, предвидеть возможность возникновения конфликта, поведения и межличностное взаимодействие участников переговорной деятельности. В коммуникативно-переговорной деятельности роль личности сотрудника становится решающей. Ключом к этой деятельности является специально подготовленный сотрудник. Переговорщиком выбирается доброволец, опытный сотрудник правоохранительных органов с отличным психическим и физическим здоровьем, который умел ясно мыслить в условиях стресса. В осуществлении коммуникативно-переговорной деятельности значительную роль играют навыки ее ведения. В статье дается характеристика модели поведения сотрудника, которая реализуется поэтапно (активное слушание, эмпатия, взаимопонимание, влияние, поведенческие изменения). Для этого вырабатываются правила, которые подлежат исполнению

(учить сотрудников на ошибках в прошлых переговорах, учить навыкам «жестких» переговоров, учить учету конфликтов интересов, учить как использовать и контролировать свои эмоции, учить как строить отношения).

Ключевые слова: сотрудник МВД России, коммуникативно-переговорная деятельность, технология переговоров, профессионализм, повышение квалификации.

Annotation. The article describes the personality of an employee of the Ministry of Internal Affairs of Russia, who, in accordance with his official duties, conducts negotiations. In the process of carrying out their professional activities by employees, communication and negotiation skills occupy an important place. Developed their communication and negotiation skills is an important part of the educational process of continuing education courses. The author of the article considers the experience of the process of organizing communication and negotiation activities in terms of advanced training. The importance of taking into account the ability to model the development of the negotiation process, to anticipate the possibility of a conflict, behavior and interpersonal interaction of participants in the negotiation activity is noted. In communicative and negotiation activities, the role of the employee's personality becomes decisive. The key to this activity is a specially trained employee. The negotiator is a volunteer, an experienced law enforcement officer with excellent mental and physical health, who can think clearly under stress. In the implementation of communicative and negotiation activities, the skills of its conduct play a significant role. The article gives a description of the employee's behavior model, which is implemented in stages (active listening, empathy, mutual understanding, influence, behavioral changes). To do this, rules are developed that are subject to execution (to teach employees on mistakes in past negotiations, to teach the skills of "hard" negotiations, to teach how to take into account conflicts of interest, to teach how to use and control their emotions, to teach how to build relationships).

Key words: employee of the Ministry of Internal Affairs of Russia, communication and negotiation activity, negotiation technology, professionalism, advanced training.

Введение. Способность осуществлять коммуникативно-переговорную деятельность является важной для многих профессий. При выполнении сотрудниками МВД России своей профессиональной деятельности важное место занимают коммуникативно-переговорные навыки. В научной литературе крайне недостаточно исследуется этот вопрос.

Немногие переговорщики могут разрешить напряженные сценарии переговоров, чем те кризисные переговоры, которые проводит группа по переговорам о заложниках. Методы ведения переговоров сотрудниками МВД имеют немаловажное значение для любого переговорщика, столкнувшегося с напряженными конфликтами в переговорах. В этой ситуации роль конкретной личности сотрудника, будет решающей в достижении положительного результата.

Изложение основного материала статьи. В процессе повышения квалификации сотрудников МВД по осуществлению коммуникативно-переговорной деятельности, прежде всего, мы обучали координированному реагированию участников кризисных переговоров. Это необходимо для того, чтобы урегулирование кризисного инцидента не задерживалось из-за того, что участникам переговоров не приходилось объяснять или оправдывать свои предполагаемые действия или стратегию. Для укрепления такого сотрудничества с сотрудниками МВД проводили совместные тренировки в моделируемых ситуациях (захват заложников, баррикадные ситуации, попытки самоубийства и др.). Кроме того, осуществлялась специальная психологическая подготовка с возможными переговорщиками.

Итак, в коммуникативно-переговорной деятельности роль личности сотрудника становится решающей. Ключом к эффективной коммуникативно-переговорной деятельности является специально подготовленный сотрудник. Поэтому особое внимание обращалось на курсах повышения квалификации подготовке сотрудника, который потенциально мог стать переговорщиком.

Переговорщиком выбирался доброволец, опытный сотрудник правоохранительных органов с отличным психическим и физическим здоровьем, который умел ясно мыслить в условиях стресса. Желательные черты для переговорщика включали эмоциональную зрелость, хорошие навыки слушания, а также хорошие способности к общению с людьми от самого низкого до самого высокого социального класса.

Цель технологии ведения переговоров – работать с человеком в кризисной ситуации для достижения мирного решения, которое ранее казалось невозможным, или, другими словами, примирить проблемы правонарушителя с необходимостью поддержания мира для общества в целом.

Основными навыками ведения осуществления коммуникативно-переговорной деятельности, которыми обладает конкретный сотрудник-переговорщик, по нашим многолетним эмпирическим исследованиям, являются следующие.

Навык ведения кризисных переговоров: поговори со мной. Навык предполагает, что надо сделать акцент на общении как на важном методе переговоров, и выяснении всех причин создавшейся ситуации. Открытие возможностей для общения сигнализирует о том, что сотрудник-переговорщик готов слушать, что является неотъемлемым первым шагом к установлению взаимопонимания между участниками коммуникативно-переговорной деятельности путем выстраивания доверия, а также проявления сочувствия, что может привести к дальнейшей взаимной выгоде «за столом переговоров» по мере того, как переговоры выходят за рамки начальных стадий.

Навык ведения кризисных переговоров: терпение. Навык предполагает, что важно предоставить возможность для выражения опасений во время переговоров о заложниках, но важнее, чтобы сотрудник-переговорщик был терпелив и избегал поспешных выводов и поспешного решения. Терпеливый переговорщик стремится установить взаимопонимание, чтобы повлиять на действия своего оппонента. В противном случае, если он игнорирует этот процесс, то есть опасение, что разрешить ситуацию мирным путем не удастся.

Навык ведения кризисных переговоров: активное слушание. Этот аффективный навык используется для установления доверия и взаимопонимания между сторонами переговоров, а эффективным побочным продуктом этого процесса является сбор информации, который может помочь поддерживать открытый диалог в процессе коммуникативно-переговорной деятельности.

Навык ведения кризисных переговоров: уважать. Активное слушание и терпение занимают первые места в списке тактик разрешения конфликтов. И то, и другое приводит к тому, что оппонент чувствует, что его уважают и что его опасения выслушивают и решают.

Навык ведения кризисных переговоров: спокойствие. Демонстрация спокойствия в коммуникативно-переговорной деятельности, возможно, является одним из наиболее важных приемов ведения коммуникативно-переговорной деятельности, которым может овладеть переговорщик по захвату заложников, потому что действия сотрудника-переговорщика заразительны и использование спокойного, понимающего и уважительного тона помогает правонарушителю понять, что есть альтернативный выход.

Навык ведения кризисных переговоров: самосознание. Самосознание включает двойное осознание того, что сотрудник-переговорщик должен установить отношения с совершенно незнакомым человеком, сохраняя при этом стратегический и целенаправленный характер своего общения.

Навык ведения кризисных переговоров: адаптивность. Техника ведения коммуникативно-переговорной деятельности, которой все опытные переговорщики обладают, – это способность адаптироваться к меняющимся обстоятельствам и реагировать на эти обстоятельства таким образом, чтобы сохранить отношения, которые они построили со своим оппонентом, а также приблизить их к цели переговоров. Переговоры по захвату заложников – это не шаблонный план, в котором один и тот же подход и действия используются каждый раз одинаковым образом. Практика показывает, что ни один опытный переговорщик никогда не подойдет к «столу переговоров» с этим мнением.

Вышеперечисленные и охарактеризованные навыки явились предметом обсуждения и дискуссий на курсах повышения квалификации сотрудников МВД.

Хотя коммуникативно-переговорная деятельность не бывает однообразной или универсальной, навыки построения отношений и общения применимы почти в каждом сценарии коммуникативно-переговорной деятельности, который можно себе представить. Одной из конкретных моделей, является «модель лестницы изменения поведения» (М. Спэнг, М. Айзенхарт и др.). Сотрудники следуют этой модели, осваивая следующие этапы.

1. Активное слушание: понять психологию правонарушителя и дать ему понять, что его слушают.

2. Эмпатия: понять проблемы правонарушителя и то, что он чувствует.

3. Взаимопонимание: когда правонарушитель начинает видеть, что чувствует переговорщик, он начинает доверять сотруднику-переговорщику.

4. Влияние: только после завоевания доверия можно рекомендовать решение проблем правонарушителя.

5. Поведенческие изменения: они действуют и, возможно, сдаются.

Многолетний эмпирический опыт подготовки сотрудников к коммуникативно-переговорной деятельности на курсах повышения квалификации позволил нам разработать некоторые правила, которые помогают достигать эффект в коммуникативно-переговорной деятельности.

Во время ведения коммуникативно-переговорной деятельности сотруднику важно быть самим собой, не следует притворяться или притворяться хорошим.

Сотруднику важно быть искренним, а не только серьезным. Искренность – одно из важнейших качеств сотрудника, необходимых в коммуникативно-переговорной деятельности.

Во время переговоров честность играет важную роль. Нельзя манипулировать своим служебным положением, зарплатой и т.д.

Замечено, что нетерпеливые сотрудники – плохие переговорщики: нужно убедить правонарушителя, а это требует терпения. Поэтому важно научиться «не выходить из себя» и не кричать на него.

Научиться идти на компромисс. Это нормально отдавать приоритет своим личным интересам, но не всегда следует быть принципиальным. Если вы первым что-то предпринять, вы ничего не потеряете.

Быть тактичным и дипломатичным. Быть дипломатичным не значит быть умным. Нужно быть умным и знать, что говорить, а что не говорить. Анализировать ситуацию и реагировать соответствующим образом.

В процессе обучения сотрудников коммуникативно-переговорной деятельности на курсах повышения квалификации мы придерживались следующих позиций:

- учили на ошибках сотрудников в прошлых переговорах. Профессионалы, стремящиеся улучшить свои навыки ведения переговоров, могут многому научиться на ошибках, опубликованных в рапортах и в печати;

- учили навыкам «жестких» переговоров. Навыки ведения переговоров для решения ситуаций, возникающих за столом переговоров, всегда пользуются большим спросом. Стратегии, подготовленные до того, как сесть за стол переговоров, являются одним из способов предвидеть события во время переговоров, но опытные переговорщики знают, что стиль ведения переговоров их оппонента повлияет, положительно или отрицательно, даже на самые продуманные планы;

- учили, как конфликты интересов могут повлиять на переговоры. Перед переговорщиками и другими лицами, принимающими решения, иногда стоит трудная задача сохранять беспристрастность при возникновении конфликта интересов. Действия сотрудника должны предполагать меры предосторожности, которые можно предпринять в таких деликатных ситуациях;

- учили, как использовать свои эмоции.

На тренингах по ведению переговоров учили сотрудников выходить за пределы своих эмоций и смотреть на ситуацию рационально. Очень хорошие переговорщики — это те, у кого есть истории из жизни. Также учили, как контролировать свои эмоции. Чтобы избежать иррациональных действий или действий, которые могут навредить ситуации, учили сотрудников оценивать и измерять свою «эмоциональную температуру» во время коммуникативно-переговорной деятельности. В частности, учили сотрудников оценивать, поддаются ли ваши эмоции контролю, начинают ли они накаляться или грозят выплеснуться; учили, как строить отношения в этих ситуациях.

На курсах повышения квалификации проигрывали ролевую игру как часть тренинга по коммуникативно-переговорной деятельности.

Ролевая игра ставит участников в гипотетические ситуации и заставляет их обдумывать и принимать решения новыми и разными способами. Моделирование ролевых игр способствует как индивидуальному, так и коллективному обучению, которое можно перенести в ситуации «реального мира».

Симуляции позволяют сотрудникам осваивать незнакомые ситуации и, таким образом, развивать свои импровизационные способности. Текущие исследования показывают, что сотрудники лучше усваивают и запоминают концепции в экспериментальной среде обучения, такой как моделирование, в отличие от теоретических методов обучения, таких как лекции. И хотя симуляции с оценкой имеют ряд сильных и слабых сторон, симуляции – независимо от того, могут ли они быть оценены или нет – могут способствовать обучению коммуникативно-переговорной деятельности.

Выводы. Итак, единственный способ, при котором можно обучить сотрудников организации коммуникативно-переговорной деятельности, как вести переговоры, – это их обучение на курсах повышения квалификации. Это обучение может проводиться под руководством консультантов и других экспертов, или же сотрудники могут выезжать на учебные программы в университеты.

Литература:

1. Дубинин, Ю.В. Мастерство переговоров / Ю.В. Дубинин. – М.: ЗАО «Издательский дом «Аквипус-XXI», 2007. – 287 с.

2. Лебедев, И.Б., Родин, В.Ф., Цветков, В.Л., Кикоть, В.Я., Эриашвили, Н.Д. Юридическая психология / И.Б. Лебедев, В.Ф. Родин, В.Л. Цветков, В.Я. Кикоть, Н.Д. Эриашвили. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2014. – 479 с.

3. Полищук, Д.А. Психологические особенности общения при допросе / Д.А. Полищук // Прокурорская и следовательская практика. – 2012. – №5.

4. Родомская, И.П. Особенности коммуникативной подготовки в подразделениях МВД / И.П. Родомская // *Честь и закон*. – 2005. – №4.
5. Соколова, М.Г. Формирование у старшеклассников профессионально ориентированных классов коммуникативных умений ведения деловых переговоров: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / М.Г. Соколова. – М.: РГБ, 2002. – 23 с.
6. Спинова, Е.А. Формирование умений ведения переговоров при языковой подготовке специалистов внешней торговли: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Е.А. Спинова. – М.: РГБ, 2007. – 21 с.
7. Спэнг, М., Айзенхарт, М. Переговоры. Решение проблем в разном контексте / Пер. с англ. / М. Спэнг, М. Айзенхарт. – Х.: Изд-во Гуманитарный Центр, 2009. – 592 с.
8. Шатило, Ю.П. Коммуникативные навыки ведения переговоров как важный аспект профессиональной деятельности будущих специалистов в сфере международного бизнеса / Ю.П. Шатило // *Молодой ученый*. – 2014. – № 15 (74). – С. 244-247. – URL: <https://moluch.ru/archive/74/12638/> (дата обращения: 16.09.2021).
8. Jonsson, Ch. *Communication in International Bargaining* / Ch. Jonsson. – L.: Pinter Publishers, 1990.
10. Stein, J.G. *International Negotiation: A Multidisciplinary Perspective* / J.G. Stein // *Negotiation Journal*. – 1998. – № 4. – P. 221-231.

Педагогика

УДК 371.14(470-13)

кандидат педагогических наук, доцент Картавая Юлия Константиновна

Евпаторийский институт социальных наук (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования

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

старший преподаватель кафедры специальных дисциплин Кравченко Олег Георгиевич

Крымский филиал федерального государственного казенного образовательного учреждения высшего образования

«Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Симферополь)

ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ СТАНОВЛЕНИЯ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ КРЫМ

Аннотация. В данной статье определены и проанализированы этапы становления и развития системы последипломного педагогического образования в Крыму с конца девятнадцатого века и до наших дней. Раскрывается основное содержание выделенных этапов на основе анализа архивных документов и фундаментальных трудов по педагогике и истории Крыма. В результате проведенного анализа отмечены такие основные формы повышения квалификации педагогов как: семинары, съезды, курсы различного уровня, экскурсии, конференции, совещания, коллективная методическая работа в школах, самостоятельная работа учителей. Были выяснены главные проблемы, характеризующие организацию образовательного процесса в каждый исследуемый хронологический период последипломного педагогического образования. Обоснованы приоритетные направления дальнейшего развития и совершенствования системы последипломного образования учителей в Крымском регионе.

Ключевые слова: последипломное образование, повышение квалификации, система образования, учитель, методическая работа, образовательный процесс, хронологический период.

Annotation. The paper has identified and analyzed the stages of formation and development of postgraduate pedagogical education in the Crimea at the end of the nineteenth century to the present day. There has been disclosed the main content of the selected stages based on the analysis of the archival documents and fundamental works on the pedagogy and history of the Crimea. The analysis has resulted in singling out the following basic forms of raising teachers' qualification level: seminars, conventions, courses of various levels, guided tours, conferences, meetings, collective methodical work in schools, teachers' independent work. There have been elucidated the main problems characterizing the organization of educational process in every chronological period of postgraduate education under study. There have been grounded the priority areas for further development and improvement of the system of postgraduate education of teachers in the Crimean region

Key words: postgraduate education, raising qualification level, the education system, teacher, methodical work, educational process, chronological period.

Введение. Последипломное образование является основной составляющей структуры непрерывного обучения и развития специалистов, которое направлено на рост профессионального уровня в государственных или частных учреждениях и руководствуется государственными стандартами. Именно последипломное образование учителей состоит из таких явлений, как совершенствование профессиональных знаний и умений, повышения квалификации, переподготовки педагогических кадров.

Особенностью развития системы последипломного образования учителей в Крыму является ее зависимость от совокупности объективных и субъективных причин внешней среды. Решение определенной проблемы как формы знания в историко-педагогическом исследовании имеет свою специфику – эти знания реконструируются, а не создаются, имеют характер историко-научной рефлексии [9].

Система последипломного образования определяет цели и задачи профессионального роста учителя, совершенствует профессиональную компетентность в условиях обеспечения мобильности, креативности, интеграции и культуры личности педагога.

Отечественные и зарубежные ученые обращались к вопросам последипломного образования учителей в контексте изучения тех или иных проблем: развитие профессиональной компетентности учителя в системе последипломного образования (В.В. Витюк, Р.Х. Гильмеева, Н.И. Лесовая, В.Ю. Стрельников); образование взрослых (С.В. Крысюк, Ю.Н. Кулюткин, В.Г. Онушкин, Н.Г. Протасова); совершенствование системы повышения квалификации педагогов (П.И. Дробязко, В.И. Маслов, В.И. Пуцов, П.В. Худоминский).

В историографии системы национального образования в поликультурной среде Крыма проводились исследования по теоретическим и практическим вопросам этнической педагогики, подготовки педагогических кадров для национальных школ и по истории школ Крыма (Е.Б. Алтабаева, В.Ю. Ганкевич, В.В. Коваленко, М.А. Хайрулдинов). По мнению Ю. К. Картавой, «система постдипломного образования обеспечивает возможность личностного и профессионального роста учителей-филологов, самореализацию педагогов через взаимодействие с представителями различных этносов и конфессий» [6, С. 140].

Изложение основного материала статьи. В системе последипломного образования педагогов Крыма выделены пять этапов, которые мы связываем со становлением и развитием последипломного образования учителей в России. Анализ архивных документов свидетельствует, что верхней хронологической границей становления последипломного образования в Крыму является конец XIX в., т.к. в этот период педагогические советы впервые начали заниматься профессиональным ростом педагогов.

Охарактеризуем основное содержание каждого этапа:

Первый этап – становление системы повышения квалификации педагогических кадров (конец XIX в. – начало XX в.).

Во второй половине XIX в. в Крыму успешно развивалась система начального образования, в то время на полуострове работала 61 начальная школа для российского населения. Система религиозных учебных школ для детей крымских татар содержала две составляющие: начальную школу (мектебе) и высшее образование (медресе). Учителя занимали штатные должности в школах и училищах; учитывая этнический состав учащихся, важным вопросом была подготовка педагогов для работы в таких национальных школах.

На основе анализа архивных документов Е.В. Новикова в диссертационном исследовании «Государственная система народного образования Российской империи в Крыму (конец XVIII – начало XX в.)» осветила вопрос организации системы народного образования указанного региона. Исследовательница утверждает, что «становление и развитие государственного образования общероссийского типа в Крыму в конце XVIII – начале XX в. проходило в рамках развития системы образования Российской империи, но в то же время имело свои особенности. В конце XVIII – начале XIX в. в Крыму происходит создание государственной системы народного образования» [7, С. 15].

В начале XX века господствовало мнение о невозможности образования взрослых. Она основывалась на том, что человек, достигший возраста 20-25 лет, не может учиться, поскольку наиболее эффективное обучение возможно только в детском и юношеском возрасте. Развитие науки и техники привело к изменению концепции нецелесообразности обучения во взрослом возрасте.

Анализ архивных источников и научных материалов свидетельствует, что в конце XIX – начале XX в. образовались такие формы повышения квалификации педагогических работников, как курсы разного уровня, съезды, экскурсии, семинары, которые в дальнейшем совершенствовались в соответствии с требованиями государственной политики и запросов педагогической практики.

Второй этап – определение и обоснование структуры последипломного образования в Крыму (1921-1941 гг.).

Социальные перемены начала XX в. выдвинули новые требования к организации процесса повышения квалификации педагогических кадров. В этот период происходит переход от хаотических, нескоординированных курсов повышения квалификации на местах в единую государственную централизованную и управляемую систему работы, которая берет начало от третьего Всероссийского съезда работников образования (1921 г.), который призывал объединить все формы повышения квалификации в единую систему. С середины 20-х годов. нашли отражение теоретическая разработка и практическое осуществление такой формы повышения квалификации, как самообразование.

Учитывая насущную потребность в повышении квалификации у значительного числа учителей, курсовая подготовка была основным средством выполнения поставленных задач в Крыму. На курсы приглашались педагоги, имеющие среднее образование и не охваченные другими формами обучения (заочное обучение, экстернат и т.п.) [9].

Проанализировав архивные документы, отметим, что в 1933 году через курсы повышения квалификации Крымской АССР прошел 1771 педагог, а в 1934 г. – 2753 учителя, что, согласно плану подготовки и переподготовки кадров в 1934 г. составляет 97,4%, однако качество учителей, прошедших через курсовые мероприятия, остается неудовлетворительным. Также недостаточно мобилизованными являются советские организации и сообщества Крыма по оказанию помощи в повышении квалификации учительства; наблюдается перегрузка учителей, повышающих квалификацию; не организован подвоз педагогов в консультационные центры [5].

Опираясь на постановление № 58 «О повышении квалификации учителей» от 10. 10. 1934 г., выделим основные формы и методы повышения квалификации педагогических кадров, которые были распространены в 30-е годы XX в.: заочные курсы обучения за 7 лет, курсы с семилетним образованием, курсы среднего образования, курсы учителей средней школы, вечернее образование педагогического техникума и института [4].

Несмотря на положительную тенденцию организации повышения квалификации учителей, можем отметить, что большим недостатком работы по повышению квалификации было отсутствие центра, который бы координировал все дело подготовки и осуществлял организационное и методическое руководство. Поэтому в 1939 г. открывается институт усовершенствования учителей в г. Симферополе, директором которого был назначен Н.К. Словатенко.

Основными формами работы Симферопольского института усовершенствования учителей были: курсы различной продолжительности, проходившие в течении всего года; семинары и педагогические практикумы по вопросам школьной и руководящей работы; лекции по политическому и педагогическому образованию, а также циклы лекций, транслировавшиеся через местные радиостанции; конференции, кружки, совещания, выставки по обмену лучшим передовым опытом, по отдельным вопросам школьной работы; общеобразовательные и специальные учебные экскурсии; консультации работников школы по вопросам учебно-воспитательной работы; инструктаж школ, методических объединений, районных педагогических кабинетов по вопросам организации и содержания методической работы; предоставление заключений по планам работы районных педагогических кабинетов; издание и распространение среди учителей методических материалов [9].

Подводя итог второго этапа, необходимо отметить, что система последипломного образования учителей в Крыму еще не была полностью сформирована. Основными формами повышения квалификации педагогов становятся «летние» и заочные курсы различной продолжительности, семинары, конференции, совещания, коллективная методическая работа в школах, самостоятельная работа учителей.

Третий этап – формирование функциональных и структурных компонентов системы повышения квалификации учителей Крыма (1945-1960 гг.).

Исторические события 1941-1945 гг. в корне повлияли на экономическую и политическую жизнь Крымской АССР. Тридцатого июня 1945 г. вышел Закон РСФСР «Об отмене Чечено-Ингушской АССР и о преобразовании Крымской АССР в Крымскую область». Великая отечественная война вдвое сократила население Крымского полуострова – до 780 тысяч. Депортация крымских татар и представителей других национальностей уменьшила численность населения до 228,5 тысяч [8].

Однако, несмотря на сложное время, учебно-воспитательный процесс в Крыму продолжался. Так, опираясь на архивные источники, можем утверждать, что в соответствии с постановлением Совета Народных Комиссаров Крымской АССР от 25. 05. 1944 г. Наркомпрос Крыму проводил в летний период 1944 г. мероприятия по повышению квалификации учителей начальных, семилетних и средних школ, а также работников других учреждений народного образования; с 15. 07. 1944 г. до 01. 08. 1944 г. были организованы двухнедельные курсы для учителей 5-7 классов, а с 01. 08. 1944 г. до

11.08.1944 г. проводился семинар для завучей, руководителей секций, директоров, инспекторов. Педагоги, которые не посещали курсы, получали индивидуальные задания для самостоятельной работы по повышению их квалификации, для таких учителей организовывались консультации и проверка выполнения задач на местах силами Института усовершенствования учителей и преподавателями пединститута [1].

Основными проблемами, характеризующие организацию образовательного процесса послевоенного времени, были постоянная смена педагогических кадров, слабая методическая работа в большинстве школ. Поэтому с целью улучшения теоретического и практического уровня учителей стали проводиться педагогические чтения на районном, областном и союзном уровнях.

В 1954 г. в связи с вхождением Крыма в состав Украинской ССР в начальных классах школ началось внедрение обучения на украинском языке. В 1957-1958 гг. изучение украинского языка было введено только в некоторых классах. Опираясь на архивные данные, можем утверждать, что на период 1957-1958 гг. в Крымской области было 977 школ, в них – 5289 классов и обучалось 131032 учеников, но украинский язык изучали только 2280 учеников в 111 классах 53 школ; в г. Севастополе, при наличии 40 школ и 480 классов в них, украинский язык не изучается вообще [2].

В 50-х гг. XX в. система и содержание повышения квалификации педагогических кадров Крыма получили новые признаки, а именно: подчиненность Министерству образования УССР; организационное подчинение областного института Центральному институту повышения квалификации руководящих работников народного образования; ориентация учебного процесса на производственное обучение учащихся, что значительно повлияло на содержание и формы повышения квалификации педагогов; введение изучения украинского языка как школьной дисциплины, и, соответственно, содержательного компонента учебных планов по подготовке учительских кадров [9]. Основными формами методической работы в школах Крымской области становятся методические объединения учителей начальных классов; предметные комиссии; совещания классных руководителей; школьная педагогический совет; коллективная научно-методическая работа группы учителей над одной темой; школьные методические выставки; внутришкольные педагогические чтения.

Итак, к середине 50-х годов XX века завершился процесс формирования важнейших функциональных и структурных компонентов системы повышения квалификации учителей Крыма. Появились новые формы методической работы, увеличился состав взаимодействующих элементов системы за счет привлечения к осуществлению образовательной деятельности других организаций и общественности.

Четвертый этап – обновление системы последипломного педагогического образования (1960-1991 гг.).

Политические и экономические условия функционирования образовательной системы, требования общества к школе претерпели значительные изменения во второй половине XX века. Школа, как социокультурный институт, отражает состояние и тенденции развития общества и, в свою очередь, влияет на него. В период с 1960 гг. до 1990 гг. появляются качественные изменения в деятельности институтов усовершенствования учителей. Они начинают играть ключевую роль в системе последипломного образования педагогов.

В середине 60-х годов. начинает формироваться нормативная база, регламентирующая работу по повышению квалификации педагогов на разных уровнях, растет количество кабинетов институтов усовершенствования учителей, начинают работать кабинеты физического воспитания, музыки и пения, учителей труда, украинского языка и литературы, т.е. указанный период характеризуется введением обязательного восьмилетнего обучения и переходом к всеобщему среднему образованию, расширением диапазона направлений повышения квалификации педагогических кадров.

Таким образом, проведенный анализ свидетельствует о том, что во второй половине XX в. система последипломного педагогического образования приобретает определенные характерные черты, в частности, ведущей формой последипломного образования являются курсы повышения квалификации учителей разных направлений.

Пятый этап – реформирование и модернизация развития системы последипломного образования Крыма (1991 гг. – современный период).

На модернизацию образования Крымского региона значительное влияние оказывают специфические черты его исторического развития, современное состояние, приоритеты стоящих перед ним проблем.

За период 1991-2003 гг. Крымские институты усовершенствования учителей дважды были переименованы, что связано как с политическим статусом полуострова, так и с реорганизацией структуры и деятельностью этих учреждений. В соответствии с постановлением сессии Верховного Совета Крымской АССР от 23 мая 1991 г. Областной институт усовершенствования учителей был реорганизован в Республиканский институт повышения квалификации и переподготовки кадров образования (РИПК и ПКО), затем в Крымский республиканский институт последипломного педагогического образования (КРИППО). Севастопольский институт усовершенствования учителей по приказу МО Украины № 237 от 01.07.1996 г. был переименован в Севастопольский институт последипломного педагогического образования [3].

Основными тенденциями развития образования взрослых в Крыму является открытость, которая предусматривает ведущую роль личности, ее самостоятельность и свободу выбора приоритетных форм процесса обучения, и непрерывность, что отражает приобретение личностно значимых компетенций и растущую роль последипломного образования.

В условиях переходного периода (конец XX в. – начало XXI в.) возрастает функция последипломного образования учителей как социального института, готовящего субъектов образования к подготовке и реализации современных социальных реформ. Концептуальные представления о последипломном образовании начали приобретать общественную значимость в 90-е годы XX века.

Выводы. Подытоживая процесс становления и развития системы последипломного педагогического образования Крыма, отметим, что такой анализ позволил выделить приоритетные направления дальнейшего развития и совершенствования системы последипломного образования педагогов, учитывая Европейскую интеграцию образования.

Однако, в профессиональной науке не сложилось комплексного, концептуального обоснования системы последипломного педагогического образования учителей в Республике Крым, особенно подчеркивая деятельность районных методических кабинетов и консультационных центров. Исходя из идеи и понятия периодизации и опираясь на закономерности развития общества и образования, мы рассмотрели периоды становления и развития системы последипломного педагогического образования Крыма, субъектом которого является школьный учитель.

Литература:

1. Государственный архив Республики Крым, ф. Р-20, оп. 8, д. 84, с. 1.
2. Государственный архив Республики Крым, ф. Р-3026, оп. 4, од. сохр. 516, 20 с.
3. Государственный архив Республики Крым, ф. Р-4973, оп. 1, д. 14, с. 177.
4. Государственный архив Республики Крым, ф. Р-652, оп. 7, д. 84, с. 4.
5. Государственный архив Республики Крым, ф. Р-652, оп. 8, д. 123, с. 5.
6. Картавая, Ю.К. Педагогические условия развития профессионализма учителей-русистов в Крыму / Ю.К. Картавая // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 61-2. – С. 140-143.

7. Новикова, Е.В. Государственная система народного образования Российской империи в Крыму (конец XVIII – начало XX вв.): автореферат дис. ... канд. ист. наук: 07.00.02 / Новикова Елена Викторовна. – Днепропетровск, 2009. – 19 с.
8. Хаяли, Р.И. Крымскотатарский народ в условиях депортации (1944-1967): автореферат дис. ... канд. ист. наук: 07.00.01 / Хаяли Рустем Изеттович. – Симферополь, 2000. – 19 с.
9. Червинская, О.Ю. Становление и развитие последипломного педагогического образования в Автономной Республике Крым: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Червинская Ольга Юрьевна. – Киев, 2007. – 207 с.

Педагогика

УДК 37.09

кандидат педагогических наук, доцент Кириллова Оксана Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Шадринский государственный педагогический университет» (г. Шадринск)

РАЗВИТИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ РЕЧИ ШКОЛЬНИКОВ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Речь является основным элементом активизации мышления. Она является составной частью изучения нового материала, а так же способствует развитию познавательной деятельности. Математическое образование вносит особый вклад в развитие школьника на всех этапах его обучения. Математическая подготовка начинается с дошкольного образования и сопровождает человека на протяжении всей его жизни. Знание математики нужно человеку во многих жизненных отраслях, как в гуманитарных науках, так и технических. В данной статье рассмотрены понятия речь, математическая речь. Выделены два аспекта математического языка: синтаксический и семантический. Определены требования математической речи с точки зрения русского языка: содержательность, логичность, ясность, точность. Выделены два вида математической речи – устная и письменная, дана их краткая характеристика. Представлены речевые действия устной и письменной математической речи. Рассмотрены формы организации деятельности учащихся: фронтальные, групповые, индивидуальные. В виде таблицы представлены примеры форм организации деятельности школьников по развитию устной и письменной математической речи. Выделены методы и приемы развития математической речи разных авторов. В конце статьи представлены выводы. Традиционные и специальные методы, приемы и средства позволяют развивать математическую речь, обогащая словарный запас школьников, повышая качество образования.

Ключевые слова: математика, развитие, речь, математическая речь, устная речь, письменная речь.

Annotation. Speech is the main element of activating thinking. It is an integral part of the study of new material, as well as contributes to the development of cognitive activity. Mathematical education makes a special contribution to the development of the student at all stages of his education. Mathematical training begins with preschool education and accompanies a person throughout his life. A person needs knowledge of mathematics in many life branches, both in the humanities and technical sciences. This article discusses the concepts of speech, mathematical speech. Two aspects of mathematical language are distinguished: syntactic and semantic. The requirements of mathematical speech from the point of view of the Russian language are defined: content, logic, clarity, accuracy. Two types of mathematical speech are distinguished – oral and written, and their brief characteristics are given. The speech actions of oral and written mathematical speech are presented. The forms of organization of students' activities are considered: frontal, group, individual. In the form of a table, examples of forms of organization of schoolchildren's activities for the development of oral and written mathematical speech are presented. The methods and techniques of mathematical speech development by different authors are highlighted. The conclusions are presented at the end of the article. Traditional and special methods, techniques and tools allow developing mathematical speech, enriching the vocabulary of schoolchildren, improving the quality of education.

Key words: mathematics, development, speech, mathematical speech, oral speech, written speech.

Введение. В настоящее время способность чётко и ясно излагать свои мысли требуется каждому. В современной системе образования важно научить учащихся постоянно пополнять свои знания и умения, уметь хорошо ориентироваться в потоках информации и уметь использовать эту информацию. Для реализации поставленных условий необходима хорошо поставленная и развитая речь. Весь процесс обучения подразумевает у учащихся развитие речи на всех уроках. Можно сказать, что развитие культуры речи является важнейшим элементом, на что должны обращать внимание учителя. Л. С. Выготский говорил, что речь – самая важная психическая функция, присущая только человеку [3].

Изложение основного материала статьи. Математика – одна из сложных дисциплин, для изучения которой учащимся требуется прилагать большое количество усилий и времени. Важно применять математические термины, символы, определенные формулировки и т.д. Учащиеся должны уметь выражать свои мысли в устной и письменной форме при формулировании понятий и решении математических примеров и задач. В обучении математике важно использовать не только разговорный язык, но и конкретный язык, который принадлежит данному предмету – математический [13].

Можно сказать, что у некоторых учащихся имеется проблема с развитием математической речи. Например, многие заучивают термины, доказательства, свойства не вдумываясь, что это в дальнейшем сказывается на воспроизведении этой информации. На некоторых этапах учащиеся теряют смысл определений, из-за нехватки знаний в области математической речи. В данном случае важно применять и изучать конкретные упражнения для развития математической речи у учащихся [10; 11].

На уроках математики ученики должны научиться, не только рассуждать, доказывать и выполнять задания, но и делать это грамотно с использованием элементов математического языка.

Математическое образование вносит особый вклад в развитие школьника на всех этапах его обучения. Знание математики нужно человеку во многих жизненных отраслях, будь то гуманитарные науки или технические. Математическое образование развивает в человеке такие положительные качества, как интеллект и творческий потенциал, умение логически мыслить, умение правильно и последовательно выстраивать аргументацию, умение чётко и грамотно выражать свои мысли [7].

Математика один из сложных школьных предметов, где есть особая логика, свои правила, знаки, определения, доказательства. Все это в какой-то мере не очень понятно некоторым ученикам. Это возникает из-за ошибок в проговаривании, неумения мыслить, грамотно рассуждать, правильно строить предложения и невнимательность в изучении текстов учебника. Поэтому важной частью обучения математике является изучение математического языка [2; 4].

Язык, по мнению А.П. Ершова – это множество символов и совокупность правил, определяющих способы составления

из этих символов осмысленных сообщений [17]. Математический язык – это формальный язык чисел и различных математических символов. Язык математики стал формироваться под влиянием потребности в получении точных и сжатых формулировок, как результат разговорного (естественного) языка. Для этого проходила работа в таких направлениях, как устранение громоздкости, многозначности [8].

По мнению Р.С. Немова, речь – это психологическая функция, связанная со знанием и использованием человеком языков для общения, мышления и решения многих других жизненно важных задач [14].

Психолог Л.С. Выготский говорил, что речь является основным элементом активизации мышления, является составной частью изучения нового материала и способствует развитию познавательной деятельности [3].

В книге «Психолого-педагогические основы обучения математике в школе» Л.М. Фридман дает такое определение математической речи. Математическая речь – это устная и письменная речь на основе полужформального математического языка [19].

В своей работе Д.В. Шармин определяет математическую речь, как совокупность средств, с помощью которых можно воспроизвести математический язык [20].

В статье научно-методического электронного журнала «Концепт» О.Б. Шельгина сформулировала такое определение математической речи. Под математической речью понимается использование средств для выражения, сообщения и восприятия информации математического содержания [21].

По мнению, А.А. Махонина, математическая речь – это вид межличностной коммуникации людей, выражающий содержание в виде символьных (математических символов, латинского, греческого языка) и графических обозначений (таблицы, диаграммы), математических моделей (уравнения, неравенства, их системы, графы), элементов визуализации (графики, схемы, чертежи) с использованием средств естественного языка [12]. Данное определение является наиболее точным и более обширным. В его основе положен процесс формирования словарного запаса учащихся, совершенствование символической, морфологической, синтаксической структуры речи.

Математический язык следует рассматривать в двух аспектах: синтаксическом и семантическом. Математический синтаксис применяется для установки правил использования математических знаков, сформированных математическим языком. Семантика изучает сами знаки, выражения математического языка.

Математическая речь должна быть подчинена требованиям русского языка. Речь должна быть содержательной, логичной, ясной, точной. На основе этого можно сказать, что существование математической речи опирается на взаимосвязанные качества, которыми она должна обладать.

Правильность связана с языковыми средствами, которые говорят о правильном употреблении, произношении и написании математических терминов, символов, формул, обозначений. В правильность следует так же включать умения выполнять графические изображения, преобразования, работать с диаграммами, не забывая о правилах русского языка.

Точность – это содержание высказываний, раскрытие основной мысли. Данное качество проявляется в аккуратном и рациональном выполнении записей, работе с графиками.

Логичность – это способность видеть логическую связь в устной и письменной речи. Также сюда можно отнести умения работать с учебником, выделять основную мысль, делить текст на смысловые части, составлять план по изученному материалу.

Уместность – характеризуется подбором языковых средств, когда речь построена по всем правилам общения, предложения построены стилистически правильно. Проявляется в умении самостоятельно излагать математический материал, не допуская при этом тавтологии и ошибок в логическом построении предложений.

Математическая речь строится на таких видах: внутренняя и внешняя. В своей работе Р.С. Немов отметил, что внешняя речь состоит из устной и письменной речи, а внутренняя речь – это то, что использует человек внутри, его психика и поведение [14]. Письменная речь – вербальное общение при помощи текстов. В письменной речи используются специальная графика, стилистические отношения, синтаксические конструкции и определенный стиль. Устная речь – вербальное общение при помощи языка, тот материал, который воспринимается на слух. О внутренней речи говорил Ж. Пиаже и разделял её на три типа: внутреннее проговаривание (проговаривание про себя), собственно речь внутренняя (речь, как средство мышления), внутреннее программирование (речевое высказывание целого предложения).

В своей работе «Развитие устной и письменной математической речи учащихся 4-5 классов при изучении геометрического материала» М.К. Аминова дает такое определение устной математической речи: умение ученика высказать мысль в устной форме, используя соответствующую терминологию, умение провести рассуждение, доказательство в виде связанного мотивированного ответа, умение связно и логично ответить на поставленные вопросы [1].

В международном журнале экспериментального образования указывается, что, по мнению Д.В. Дмитриченко, грамотная математическая речь – это отражение степени понимания учебного материала, средство глубокого и сознательного изучения дисциплины. Она проявляется в правильном использовании математических терминов, математических выражений в зависимости от места и времени их применимости. Необходимость усвоения обучающимися математического языка и математической речи, умение точно и грамотно выражать свои мысли в устной и письменной речи выступают необходимыми компонентами результатов обучения дисциплине [9].

Под культурой математической речи понимают ее признаки и свойства, система которых говорит о её коммуникативном совершенстве, совокупность навыков и знаний ребенка, обеспечивающих целесообразное и незатрудненное применение математического языка на уроках, позволяет раскрыть содержание и смысл математических понятий [15].

Особый вклад в развитие правильной математической речи вносит учитель. Общение между учителем и учениками играет особую роль в развитии математической грамотности школьников. Исходя из общения на математическом языке, развивается способность учащегося формулировать проблемы в этой области знаний, строить алгоритмы путей решения этих проблем, искать методы решений задач, анализировать результаты и делать выводы.

В развитие устной и письменной математической речи можно выделить различные речевые действия. Примеры таких речевых действий можно посмотреть в Таблице 1.

Речевые действия устной и письменной математической речи

	Устная математическая речь	Письменная математическая речь
Речевые действия	<ul style="list-style-type: none"> – грамотное проговаривание; – чтение текста учебника; – устное выполнение действий с комментированием; – составление выражений к текстовым задачам; – ответы на вопросы; – чтение рисунков; 	<ul style="list-style-type: none"> – выполнение правильных построений; – запись чисел по данным словесным записям и наоборот; – решение текстовых задач; – дополнение записей; – восстановление записей; – выполнение упражнений.

Развитие математической речи осуществляется различными средствами. В качестве средств развития математической речи можно выделить формы, методы, приемы, инструменты [6].

В современной дидактике формы организации деятельности учащихся подразделяются: фронтальные, групповые, индивидуальные. При фронтальном обучении учитель управляет учебно-познавательной деятельностью всего класса. Групповая форма позволяет учителю управлять учебно-познавательной деятельностью групп учащихся класса. Индивидуальная форма не предполагает непосредственный контакт ученика с другими учениками.

Рассмотренные формы организации деятельности учащихся можно использовать для развития устной и письменной математической речи. Примеры форм организации деятельности школьников по развитию устной и письменной математической речи приведены в Таблице 2.

Таблица 2

Формы организации деятельности учащихся развития устной и письменной математической речи

	Индивидуальная форма	Фронтальная форма	Групповая форма
Устная математическая речь	<ul style="list-style-type: none"> – опрос по теории; – обсуждение ошибок; 	<ul style="list-style-type: none"> – обсуждение терминов, правил; – обсуждение рисунков; – решение заданий; – анализ условий текста задач. 	<ul style="list-style-type: none"> – проверка теории в парах; – работа в группах на викторинах, играх.
Письменная математическая речь	<ul style="list-style-type: none"> – выполнение самостоятельных и контрольных работ. 		

В современной педагогике используется большое количество методов обучения. Каждый метод обучения складывается из отдельных элементов, которые называются методическими приемами.

В учебно-методическом пособии «Теория и методика развития речи детей» В.В. Стерликовой, выделены такие методы и приемы развития речи:

1. Наглядные: непосредственные (экскурсии, осмотры) и опосредованные (демонстрация моделей).
 2. Словесные (чтение, заучивание, пересказ, беседа, устный опрос).
 3. Практические (упражнения, игры, инсценировки).
 4. Коммуникативные (создание речевых ситуаций, беседы).
 5. Продуктивные (пересказ с перестройкой текста, творческие задания, речевые логические задачи, проблемные вопросы, сравнение, упражнения, словотворческие ситуации).
 6. Репродуктивные (обучение произношению и интонациям, пересказ, заучивание, работа с иллюстрациями) [18].
- Среди приемов формирования математической речи А.С. Головина и В.П. Свиридова выделяют такие виды работ:
1. Словарная работа.
 2. Математические диктанты.
 3. Скороговорки.
 4. Задания на переход от символической записи к словесной, и наоборот.
 5. Упражнения на составление математических утверждений.
 6. Работа над исследованием теста задачи, задач с недостатком или переизбытком данных, задач без вопроса, составление опорных записей.

7. Работа над фразовой речью (ответы на вопросы, комментирование действий) [5].

Методы обучения применяются в единстве с определенными средствами обучения (В.А. Сластенин). Дидактические средства подразделяются на определенные виды.

1. Визуальные (зрительные) – оригинальные предметы (диаграммы, карты и т.д.).
2. Аудиальные (слуховые) – магнитофоны, музыкальные инструменты и т.д.
3. Зрительно-слуховые – кино, телевидение, компьютер [16].

С помощью данных средств можно развивать устную и письменную математическую речь. Развивать устную математическую речь можно с помощью словесных методов обучения. Это может быть беседа, где обсуждается теоретический материал. Учащимся можно предложить, например, задание продолжить предложение: учитель говорит начало правила, учащиеся продолжают. В качестве наглядного метода обучения с использованием визуального дидактического средства можно взять плакаты. Активное использование зрительно-слухового средства будет развивать устную математическую речь. Учащимся может быть предложен к просмотру фильм, в котором объясняется теоретический материал с незаконченными предложениями, задача учеников их завершить. Так же в качестве одного из видов работ развития устной и письменной математической речи можно предложить пройти в образовательной платформе.

В развитии письменной математической речи можно использовать практический метод. Это могут быть различные упражнения. В качестве приема можно применить словарную работу по теоретическому материалу. Учащиеся могут вести математический словарь, записывая все новые термины и правила, возможно, проведение математических диктантов. Особое место имеет прием «переход от символической записи к словесной и наоборот». Можно обратить внимание учащихся на упражнения, где необходимо составить математическое утверждение. Важным видом работы в развитии письменной математической речи, которым так же следует уделить внимание, является работа над исследованием текстов задачи

(составление опорных записей, изображение рисунка).

Выводы. Таким образом, математическая подготовка начинается с дошкольного образования и сопровождает человека на протяжении всей его жизни. Она позволяет развивать интеллектуальные способности, творчество, умение логически мыслить, правильно аргументировать свою позицию, что важно для современного человека, но при этом необходимо так же четко и грамотно выражать свои мысли, т.е. владеть речью, а для этого ее необходимо у школьников развивать. Развитие математической речи осуществляется различными средствами. В качестве средств развития математической речи можно применять как традиционные формы, методы, приемы обучения, так и характерные только для математики. Развитие математической речи школьников повышает качество обучения.

Литература:

1. Аминова, М.К. Развитие устной и письменной математической речи учащихся 4-5 классов при изучении геометрического материала: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Аминова Марленэ Каюмовна. – Ашхабад, 1982. – 176 с.
2. Баннова, И.А. Развитие математической речи учащихся на уроках геометрии в основной школе / И.А. Баннова, М.И. Немцова // Актуальные вопросы современной науки и образования: материалы науч. сессии 2020. – Москва: Перо, 2020. – С. 33-36.
3. Выготский, Л.С. Мышление и речь // Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 2. – М.: Педагогика, 1982. – 504 с.
4. Гельфман, Э.Г. Учебные тексты как средство интеллектуального развития учащихся в процессе обучения математике / Э.Г. Гельфман, М.А. Холодная // Образование и наука: науч. журн. – 2014. – № 8 (117). – С. 67-80.
5. Головина, А.В. Развитие математической речи у младших школьников как основа формирования коммуникативных универсальных учебных действий / А.В. Головина, В.П. Свиридова // Основные вопросы теории и практики педагогики и психологии: сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. – Омск, 2015. – С. 49-51.
6. Далингер, В.А. Методика обучения математике. Обучение учащихся доказательству теорем: учеб. пособие для вузов / В.А. Далингер. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Юрайт, 2020. – 338 с.
7. Далингер, В.А. Развитие математической речи учащихся при обучении математике / В.А. Далингер // Современные наукоемкие технологии. – 2014. – № 6. – С. 83-85.
8. Денисова, С.А. Математический язык / С.А. Денисова // Математика: учеб.-метод. журн. – 2016. – № 7/8. – С. 35-37.
9. Дмитриченко, Д.В. Формирование математической речи у учащихся 5 класса с помощью интегрированных эссе / Д.В. Дмитриченко // Современные тенденции физико-математического образования: школа-ВУЗ: материалы международной научно-практической конференции. – Соликамск: СГПИ, 2015. – С. 11-13.
10. Иванова, Т.А. Развитие математической речи школьников в процессе изучения определения понятий, теорем, правил / Т.А. Иванова, А.С. Горчаков // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 6. – С. 15-18.
11. Истомина, Н.Б. Формирование умения рассуждать в процессе решения логических задач / Н.Б. Истомина, Н.Б. Тихонова // Начальная школа. – 2014. – № 7. – С. 87-91.
12. Махонина, А.А. Методика формирования математической речи учащихся 5-6 классов при введении математических понятий / А.А. Махонина // Педагогика и психология: от вопросов к решениям: сб. науч. трудов по итогам междунар. науч.-практ. конф. – Томск: Эвенсис, 2016. – С. 14-18.
13. Меджидова, А.А. Математическая речь и развитие уровня математического знания учащихся / А.А. Меджидова // Электронные библиотеки. – 2019. – Т. 22, № 6. – С. 660-666.
14. Немов, Р.С. Психология. Книга 1. Общие основы психологии / Р.С. Немов. – Владос, 2004. – 148 с.
15. Повышение эффективности обучения математике в школе: кн. для учителя: из опыта работы / Сост. Г.Д. Глейзер. – Москва: Просвещение, 1989. – 240 с.
16. Слостенин, В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Слостенина, 2013. – 576 с.
17. Словарь школьной информатики / Сост. А.П. Ершов // Математический энциклопедический словарь. – М.: Сов. энцикл., 1988. – 245 с.
18. Стерликова, В.В. Теория и методика развития речи детей : структурно-логические схемы / В.В. Стерликова. – М.: ФЛИНТА, 2014. – 203 с.
19. Фридман, Л.М. Психолого-педагогические основы обучения математике в школе / Л.М. Фридман. – М., 1983. – 160 с.
20. Шармин Д.В. Формирование культуры математической речи учащихся в процессе обучения алгебре и началам анализа: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Дмитрий Валентинович Шармин. – Омск, 2005. – 209 с.
21. Шельгина, О.Б. Приемы формирования мыслительных операций при обучении младших школьников решению арифметических задач / О.Б. Шельгина // Концепт. – 2014. – №32. – С. 16-18.

Педагогика

УДК 378.14

кандидат педагогических наук, доцент Койкова Эльзара Имдатовна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного

образовательного учреждения высшего образования

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

МОДЕЛИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРОФЕССОРСКО-ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

Аннотация. Переход к двухуровневой системе образования, введение федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования, а также требования единого европейского образовательного пространства коренным образом изменили роль педагогов в организации профессионального образования высшей школы, как простого перевода предметных знаний.

Ключевые слова: профессорско-преподавательский состав, резюме, образовательные стандарты, компетенции.

Annotation. The transition to a two-level education system, the introduction of federal state educational standards for higher professional education, as well as the requirements of the common European educational space have radically changed the role of teachers in the organization of professional education in higher education, as a simple translation of subject knowledge.

Key words: faculty members, resumes, educational standards, competencies.

Введение. Актуальность исследования обусловлена тем фактом, что в начале XXI века с развитой рыночной экономикой начали формировать новый социально-экономический и социальный порядок, основанный на экономике знаний. Этот процесс обусловлен тем, что сегодня основными стратегическими ресурсами являются научные и информационные знания, которые используются для решения глобальных и локальных экономических, энергетических, экологических и других актуальных проблем. Достижение этих целей заключается в обеспечении высококвалифицированных специалистов, способных эффективно работать и одновременно генерировать новые «прорывные» идеи. В этой связи образование рассматривалось как одна из основных отраслей экономики.

Следует отметить, что современная российская система высшего профессионального образования (ВПО) явно не справляется с обозначенными мировыми тенденциями. Работодатели отмечают, что возможность приема выпускников отечественных вузов не соответствует современным требованиям бизнеса и производства, что является вопросом нерелевантного содержания в учебных планах высшего профессионального образования. Поэтому практические навыки в значительной степени приобретаются работниками не в учебных заведениях, а на рабочем месте, в процессе обучения и реализации проектов с использованием передовых методов организации производства на современных технических производственных линиях и под руководством специалистов-практиков. Кроме того, реалии последних десятилетий привели к радикальной трансформации традиционной системы производственной деятельности товаров и услуг и появлению новых «зон экономического развития». Однако во многих высших учебных заведениях Российской Федерации по-прежнему доминируют традиционные методы обучения, которые не позволяют выпускникам развивать практические способности эффективно действовать в быстро меняющемся мире [3].

Международная педагогическая практика также подтвердила, что на данном этапе постепенного перехода от «Академии знаний к Академии компетенций» были выдвинуты конкретные задачи и конкретные требования именно к профессорско-преподавательскому составу университета, который должен играть ведущую роль в подготовке профессиональных и компетентных менеджеров, способствующих развитию и модернизации экономики и самого рынка труда.

Изложение основного материала статьи. Анализ требований, выдвигаемых международными сертификационными организациями (EFMD, AMBA, SEEMAN, YUL AACCS) к преподавателям (приводит нас к выводу, что традиционные международные требования к преподавателям вузов (рассматриваемые в СУ) могут быть выражены в виде двойственности, однако современные тенденции без развития высшего образования предъявляют следующие требования к отбору кандидатов на преподавательские должности. В общем виде их можно разделить на основные и дополнительные:

1. Основные: стаж работы, опыт работы, ученая степень, исследовательские способности и «цитируемость, видимость» (количество и качество научных публикаций, выступлений на конференциях, монографий, в среднем каждые 3 года).

2. Дополнительно: профессиональная стажировка (1 раз в 5 лет, причем преподаватель сам заботится о месте, времени и финансировании стажировки, все это осуществляется по его личной инициативе). Преподаватели готовят магистрантов и докторантов (работа по предмету и должности аспирантов/докторантов)).

В разных европейских странах требования к педагогическим кадрам, как правило, согласуются с тенденцией, которая свидетельствует о том, что они унифицированы в контексте процесса глобализации во всех сферах жизни мирового сообщества и создания единого европейского образовательного пространства. Следует отметить, что единство требований дает положительный импульс развитию академической мобильности профессорско-преподавательского состава, проявляющейся в расширении возможностей преподавателей. К ним относятся профессиональная деятельность и стажировки в разных странах, а также совместные научно-практические исследования с коллегами в международной академической среде [1].

Для будущих педагогов этот перечень должен быть дополнен требованием к владению иностранным языком, как необходимым средством общения. Высокий уровень владения иностранным языком также необходим для реализации совместных исследовательских проектов.

Следует отметить, что высшее образование в России в целом следует общемировой тенденции перехода от высших учебных заведений индустриальной модели к высшим учебным заведениям постиндустриальной эпохи, о чем свидетельствуют некоторые тенденции, сформировавшиеся в последние годы: 1) высшее образование в России становится все более распространенным; 2) оно стремительно коммерциализируется; 3) усиливается конкуренция между вузами за ограниченные ресурсы. Разделение труда между академическим и административным управлением стало ключевым направлением развития университетской автономии; поиск новых форм баланса полномочий и ответственности коллегиальных органов управления; усиление роли экспертных структур в системе управления вузом [4].

Изменения условий труда преподавателей высшей школы в России связаны с развитием новых организационных форм образовательного процесса, обеспечивающих реализацию расширенного спроса на образование, в том числе его дистанционных форм и открытых образовательных ресурсов, с увеличением гетерогенности и организационного разнообразия вузовских форм, с технологической модернизацией педагогической работы. Изменение содержания педагогической работы напрямую связано с формированием новых образовательных стратегий и политик в колледжах и университетах. В содержательном плане она включает в себя изменение структуры занятости и загруженности профессорско-преподавательского состава университета, создание новых образовательных ресурсов и контента для удовлетворения специфических потребностей различных категорий студентов.

Возрастающая роль систем оценки результатов педагогической деятельности связана с их влиянием на мотивацию преподавателей, способностью акцентировать внимание на определенных стратегических задачах вузов, способностью учитывать индивидуальную позицию преподавателей в деятельности, их рейтингах, кадровом и финансовом планировании, а также созданием условий для обеспечения конкурентоспособности вузов. Проведенный анализ показывает возможность практического использования учетно-аналитического потенциала стимулирующих программ по целому ряду направлений – от рейтинга отдельных факультетов и кафедр вуза до оценки и планирования развития кадрового потенциала, повышения уровня кадровой политики вуза и укрепления его конкурентоспособности [7].

Преподавательская работа в сфере бизнес-образования принципиально отличается от преподавательской работы в высшей школе. Основная особенность педагогической работы в сфере бизнес-образования – «комбинаторный» характер работы – определяется институциональным характером бизнес-образования, функционирующего в пространстве, где взаимодействуют два направления – образование и бизнес. Педагогическая работа в сфере бизнес-образования обладает более высокой динамической способностью развиваться в соответствии с изменяющимися условиями деловой среды и функционирования коммерческих предприятий в этих условиях. Возрастающие требования индивидуальных потребителей и бизнес-клиентов к образовательным программам и качеству преподавания требуют от руководства бизнес-школ разработки конкурентных стратегий поиска, отбора, оценки и повышения квалификации профессорско-преподавательского

состава бизнес-учебных заведений на основе постоянного мониторинга оценок студентов и обеспечения плодотворного взаимодействия образовательных учреждений с бизнес-сообществом.

Выводы. Таким образом, основным результатом педагогической работы является уровень развития способностей обучающихся. Результаты анализа эффективности педагогической работы и процесса формирования способностей студентов российских вузов показывают, что необходимо параллельно планировать процесс формирования способностей студентов и результаты педагогической работы. Это связано с тем, что выбор преподавателей оказывает влияние на результаты обучения студентов. Разделение компетенций на кластеры позволяет реально контролировать процесс формирования компетенций, разрабатывать «дорожную карту» компетенций, распределять учебные ресурсы по семестрам обучения. Первоначальное планирование этапа и средств формирования компетенций позволяет оптимизировать процесс распределения обязанностей педагогов по формированию компетенций.

Литература:

1. Ким, И.Н., Лисиенко С.В. Формирование базовых составляющих профессиональной компетентности преподавателя в рамках ФГОС / И.Н. Ким, С.В. Лисиенко // Высшее образование в России. – 2012. – № 1. – С. 16-24.
2. Луценко, Л.И. Компетентностная модель повышения квалификации директора школы / Л.И. Луценко // Педагогика. – 2018. – №3. – С. 61-68.
3. Модернизация российского образования: вызовы нового десятилетия / Под ред. А.А. Климова. – М.: Дело, 2013. – 104 с.
4. Розин, В.М. Образование в условиях модернизации и неопределенности / В.М. Розин. – М.: ЛИБРОКОМ, 2013. – 80 с.
5. Симонов, В.П. Педагогический менеджмент. Ноу-хау в образовании / В.П. Симонов. – М.: Высшее образование, 2009. – 368 с.
6. Комаров, А.В. Влияние компетентностей руководителя на эффективность деятельности организации / А.В. Комаров, Д.Ю. Брюханов Д.Ю. // Актуальные проблемы экономики и права. – 2015. – № 4. – С. 131-140.
7. Эфендиев, А.Г. Профессиональная деятельность преподавателей российских вузов / А.Г. Эфендиев, К.В. Решетникова // Вопросы образования. – 2018. – № 1. – С. 87-119.
8. Юревич, М.А. Методики оценки педагогических кадров в высшей школе в Европе, США и Австралии / М.А. Юревич // Образовательные технологии. – 2019. – № 2. – С. 104-115.

Педагогика

УДК 378

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры иностранных языков и технологии перевода Комарова Эмилия Павловна «Воронежский государственный технический университет» (г. Воронеж); кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Бакленева Светлана Александровна

Военный учебно-научный центр военно-воздушных сил

«Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Воронеж)

АКТАЛИЗАЦИЯ МЕХАНИЗМА «СМЫСЛООБРАЗОВАНИЯ» В КОНТЕКСТНОМ ПОДХОДЕ

Аннотация. В статье представлен ретроспективный анализ отечественных и зарубежных научных работ, посвященных проблеме формирования коммуникативных стратегий. Авторы анализируют проблему междисциплинарной интеграции в системе высшего образования РФ. В работе представлены научные основы внедрения интегрированной предметно-языковой подготовки в неязыковых вузах, ориентированной на формирование стратегической компетенции, основанные на исследованиях отечественных лингвистов, педагогов, психологов, методистов.

Ключевые слова: стратегическая компетенция, коммуникативные компетенции, интегрированная предметно-языковая подготовка, междисциплинарное взаимодействие, вуз.

Annotation. The article presents a retrospective analysis of domestic and foreign scientific works devoted to the problem of the contextual approach, substantiates the introduction of the contextual approach into the system of professional education, presents various modifications of the contextual approach, reveals the concept of "context" as a tool for personal self-development of the student.

Key words: context, sensemaking, self-development, professional education

Введение. Введение в Российской Федерации с конца прошлого столетия (1994 г.) государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ГОС ВПО – 1) послужило естественной реакцией системы образования на возможность интеграции в мировое образовательное пространство. Однако, их поэтапная эволюция (2000 г., 2011 г.) до Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС ВО) третьего поколения (2012 г.) с их последующей систематической редакцией и перспективой внедрения ФГОС ВО четвертого поколения (2024 г.) свидетельствует о необходимости поиска возможностей для большей академической свободы обучающихся в выборе индивидуальной образовательной траектории таким образом, чтобы установленные стандартами «рамки» способствовали формированию на равне с профессиональными всех видов компетенций, в том числе универсальных (метакомпетенций) и гибких (soft skills – «гибкие» навыки), ставя во главу угла образовательного процесса потенциал личности обучающегося и со смещением акцентов на его саморазвитие как основу процесса самообразования во всех сферах жизнедеятельности человека и с целью дальнейшей профессиональной самоактуализации в том числе. Одним из основных недостатков действующих ФГОС ВО является излишняя детализация уровня сформированных компетенций выпускников, что ограничивает возможность вузов по разработке образовательных программ на основе междисциплинарной интеграции [10], востребованность которых возрастает в связи с тем, что появляются новые шкалы ценностей как в области антропологии и индивидуализации образования, что предполагает сочетание профессиональной подготовки с высоким уровнем профессиональной культуры.

Цель статьи – обосновать внедрение контекстного в систему профессионального образования, раскрыть различные типы контекстов, которые явились основой модифицированных подходов на основе контекстного образования.

Изложение основного материала статьи. Современные исследования, посвященные разрешению обозначенной проблемы, схожи во мнении, что уровень сформированных компетенций зависит от субъектной позиции обучающегося в образовательном процессе. В.В. Сериков подчеркивает, что интегрирующим компонентом профессионального образования

в современных реалиях выступает не определенный набор базовых профессиональных знаний, а «опыт реализации субъектной позиции в своем профессиональном пространстве и освоение этого опыта основывается на актуализации механизма смыслопорождения» [15], который А.А. Вербицкий описывал как процесс «переживания актуальных учебных ситуаций в контексте образа профессионального будущего как источника смыслов» [3]. Именно ведущая роль контекста на современном этапе развития системы высшего образования, когда доля самостоятельной работы обучающихся увеличивается по запланированным (соотношение аудиторной и самостоятельной работы согласно рабочим программам) и незапланированным (локдаун, увеличение количества дистанционных занятий) причинам, ориентирована на решение задач профессионального образования. В случае соблюдения основного посыла контекстного подхода (А.А. Вербицкий) в контекстном обучении моделируется предметное и социальное содержание усваиваемой студентами профессиональной деятельности на основе проблемных ситуаций, когда овладение знаниями происходит с осознанием их применимости для разрешения профессиональных задач, обучающийся оказывается включенным в учебную деятельность, встроенную в деятельность «квази-профессиональную», в результате чего профессиональный смысл освоения предмета актуализируется для обучающегося и обретает личностный смысл [3].

Несмотря на тот факт, что в настоящее время термин «контекст» прочно укрепился в практике применения в области педагогических исследований, в научных кругах отсутствует единообразие в его понимании. Ретроспективный анализ вопроса контекстности в сфере обучения в зарубежных исследованиях в последние десятилетия XX века в США позволяет сделать вывод, что изначально «контекст» создавал возможность обучающемуся обрести смысл исключительно в индивидуализированном действии, а введенное А. Ребером «контекстное специфическое научение» было описано как общий принцип научения, позволяющий воспроизвести освоенные знания в контекстах, схожих с теми, при которых проходило освоение материала [13, С. 489-490].

Американский контекстуалист Р. Энгерстром в процессе активного обучения выделил шесть фаз (ориентация, мотивация, интернализация, экстернализация, критика, контроль) и три контекста:

- критицизм (анализ релевантных целям средств решения проблемы с целью выбора наиболее подходящих);
- открытие (комплекс условий, побуждающих обучающихся к деятельности с предложенными правилами организации действий, поведения и т.д.);
- применение (апробация выбранных средств решения проблемы в моделируемых ситуациях) [6].

К.Р. Роджерс, Д. Фрейберг [14], выступая противниками процесса пассивного восприятия информации обучающимися, подчеркивали, что «ощущение контекста» предоставляет возможность учителю и учащимся увидеть многоплановость заданной ситуации. М. Липман в предложенной им концепции рефлексивного обучения описывает контекст «хорошего суждения» и важность развития творческого и критического мышления, выделяя два типа мышления: «мышление в дисциплинах», позволяющее действовать в контексте определенной практики деятельности или определенной научной дисциплины; «мышление высшего порядка», выступающее метакогнитивной способностью человека, поскольку само по себе «выступает контекстом, в терминах которого совершенствуются когнитивные навыки» [12, С. 24]. Несмотря на широкий интерес в научно-педагогических исследованиях США, пишет в своей монографии Е. Джонсон [21], лишь в 90-е годы предыдущего столетия термин «контекстное преподавание и учение» получил достаточное освещение в научной литературе, однако, целостное руководство по контекстному обучению ни в одной из работ американских исследователей на начало XXI в. предложено не было. Следует отметить, что Е. Джонсон целью контекстного преподавания и учения видит содействие со стороны учителя в поиске смысла в изучаемом материале через установление связей с выделенными им контекстами: личный, профессиональный, социальный, культурный.

В отечественной науке в 1980-е гг. на основе понятия «контекст» появилась теория и методология знаково-контекстного обучения и образования [1, 2], которая получила свое развитие в качестве общепсихологической методологии научного исследования – контекстного подхода, заключающегося в системном раскрытии комплекса всевозможных вариантов взаимодействия субъекта и окружения, что представляет собой контекст, определяющий смысл и значение самого субъекта и его деятельности в среде. Основоположник контекстного подхода А.А. Вербицкий основой определения контекста в образовании считал психологическую составляющую и особо подчеркивал смыслообразующее влияние социального и предметного контекстов будущей профессиональной деятельности обучающихся как на процесс, так и на результат учебной деятельности [1, 2]. В подтверждение данного предположения были выделены базовые формы контекстов образования [4]:

- пространственно-временной контекст – поэтапное предоставление материала с опорой практических действий на теоретическую базу;
- контекст системности и межпредметности знания – взаимосвязь имеющейся и новой информации по различным дисциплинам;
- контекст профессиональных действий и ролей – моделирование профессиональных ситуаций с предоставлением возможности обучающимся разрешения проблемных ситуаций и обретения субъектного опыта;
- контекст личных и профессиональных интересов – проблемный метод изложения учебного материала с целью порождения смыслов между теорией и потребностями и интересами обучающихся.

Таким образом, контекст ориентирован в большей степени на личностно-смысловую составляющую, чем на когнитивную. В этой связи контекст культурной среды является важной составляющей контекстного подхода, что нашло свое отражение в понятии «кросс-культурный контекст», используемый в двух значениях:

- в образовании – Н.В. Жукова описывает кросс-культурный аспект как многоуровневую интегральную целостность, возможную в результате погружения человека во внешние образовательные контексты: семьи, своей страны, информационной и коммуникативной культуры, образовательной среды, мировой образовательной среды [7];
- в конфликтологии – О.И. Щербакова рассматривает кросс-культурный аспект как основу различия между культурами, приводящие к конфликтному взаимодействию, протекающему в контексте норм и традиций разных культур, т.е. культура является контекстом всех действий человека и общим контекстом существования как личности, так и самой образовательной среды [20].

Универсальность понятия контекст и контекстного подхода позволяет ему эволюционировать за пределами школы контекстного подхода, порождая альтернативные разработки применительно к образовательному процессу. Протоиерей А. Касатиков, анализируя педагогическую систему, пришел к выводу, что доминанта (понимаемая им по А.А. Ухтомскому как возникающий в нервной системе очаг, создающий готовность организма к определенной деятельности, временно подчиняющий себе другие рефлексы и работу нервной системы в целом [17]) является основной характеристикой любой системы, которая центрируется вокруг нее. Контекст при этом рассматривается как совокупность взаимопределяющих связей элементов системы и доминанты между собой, поскольку к смене контекста приводит смена доминанты, как и смена контекста влечет за собой смену доминанты, приводя к новому фокусу на новую совокупность доминантных связей.

А. Касатиков приходит к выводу, что смена контекста и доминанты неизбежно влечет смену системы, в то время как результатом ликвидации контекста и доминанты является ликвидация системы [9].

Е.Н. Сухоленцева, развивая идеи контекстного подхода, акцентирует внимание на важности социальной составляющей в образовательной среде при условии соблюдения ведущей роли субъект-субъектных отношений в процессе освоения будущей профессиональной деятельности и предлагает социально-контекстный подход [16]. Автор рассматривает «контекст» как систему внутренних и внешних условий жизнедеятельности человека, играющих решающую роль в цепочке восприятие –> понимание –> преобразование человеком конкретной ситуации, выделяя при этом два вида контекстов: внутренний (индивидуально-психологические особенности, опыт, знания человека) и внешний (информационные, социокультурные, пространственно-временные, предметные и т.д. характеристики ситуаций, в которых действует человек). В модели образовательного пространства Е.Н. Сухоленцева описывает социальный контекст (семья, школа, населенный пункт, страна, СМИ, мир и т.д.), контекст обучения (формы, методы, средства, принципы, содержание, педагогические условия), контекст воспитания (моральные и нравственные нормы взаимодействия субъектов образовательного процесса). Результатом взаимодействия этих контекстов является формирование личностного контекста обучающегося, который представлен его нравственными качествами, психологическими особенностями, уровнем мотивации, культуры, коммуникативными навыками и т.д. Контекст является процессом (взаимодействие контекстов) и результатом (формирование контекста), позволяющим обучающемуся осмысленно интерпретировать получаемую информацию в принципиально «новой субъектной позиции», когда обучающийся является субъектом целеполагания и саморазвития, а не самостоятельного «исполнителя» поставленных педагогом задач. В этом случае в процессе обретения субъектного опыта происходит понимание смысла выполняемой учебной деятельности для дальнейшей профессиональной самореализации.

Принцип контекстности был определен как ведущий при освоении дисциплин психолого-педагогического цикла в исследовании Я.Т. Жакуповой [5]. Помимо того, что психолого-педагогические дисциплины должны изучаться во взаимосвязи полученных знаний и их применения для формирования умений в контексте будущей профессионально-педагогической деятельности, автор обосновывает необходимость учета самой личности обучающегося, рассматривая учебную и познавательную деятельность в «общем контексте жизнедеятельности»: интересы, планы, ценности, «понимание и порождение смысла обучения для развития творческого потенциала личности» [11, С. 9]. Иными словами, основой смыслообразующего контекста в образовании следует рассматривать не только профессиональную деятельность, но и жизненную активность человека.

Все «слои педагогической реальности» рассматриваются И.Д. Фруминным как контекст в образовании и их совокупность задает смысл образовательного процесса. Автор вводит понятие «институционный контекст», представляющий собой комплекс очевидных и скрытых условий и факторов образовательного процесса, описывая их как окружающие учебные институты характеристики среды и подразделяет их на микро- и макросоциальные [18, С. 15]. Иными словами, образовательный контекст состоит из предметного и социального окружения всех участников и составляющих образовательного процесса, при этом особая роль отводится социальному аспекту.

На основе межличностного взаимодействия как обязательной составляющей учебного процесса В.И. Чирков выделяет два вида межличностного контекста, присутствующих во взаимоотношениях учитель – учащийся: информирующий и контролирующий [19]. Контекст в данном случае понимается как стиль межличностных отношений, в которых информирующий контекст способствует повышению автономии учащегося через мыслительную и личностную самостоятельность.

Автономность обучающегося как цель образовательного процесса и как отправная точка личностного саморазвития обучающегося рассматривается в исследованиях В.В. Зайцева. Автор описывает процесс реализации личностного контекста в процессе обучения и определяет возможные пути накопления обучающимися опыта самостоятельного целеполагания, постановки задач, принятия решений, оценки степени продвижения к цели, что ориентировано на создание «контекста личностной свободы», предполагающей осознанную активную личностную вовлеченность в процесс получения образования. Для реализации заявленной цели В.В. Зайцевым предложены варианты проектирования системы педагогических ситуаций, обеспечивающих переход обучающегося «от совместности к автономности» [8].

И.В. Лысенко, развивая идеи контекстного подхода, акцентирует внимание на личностной саморегуляции обучающегося в учебной деятельности, определяя ее «как совокупность рефлексивных действий учащегося, направленных на выявление смысла и роли учебной деятельности в их жизненных планах, проявление субъектной позиции в организации и контроле своей учебной деятельности» [12]. Для формирования в учебном процессе таких навыков необходимо создание условий, мотивирующих студента на «принятие» субъектной позиции в процессе своего обучения, что создает условия для осознания значимости получаемых знаний и смысла учения вообще. Личностный рост при этом рассматривается как контекст, порождающий смысл образования для дальнейшей профессиональной и социальной деятельности.

Выводы. Таким образом, исследования, посвященные проблеме контекста в образовательном процессе, подтверждают его смыслообразующую роль, указывая, что процесс восприятия информации никогда не происходит изолированно, это всегда «переплетение» нескольких контекстов, на фоне которых происходит «кристаллизация знания» и его дальнейшее «переоткрытие» через порождение личностных смыслов, лежащих в основе личностного развития обучающихся на протяжении всей жизни.

Литература:

1. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
2. Вербицкий, А.А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе // Вопросы психологии. – 1987. – №5. – С. 31-39.
3. Вербицкий, А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. – М.: Редакционно-издательский дом Российского нового университета, 2017. – 336 с.
4. Вербицкий, А.А., Дубовицкая Т.Д. Контексты содержания образования. Монография. – М.: МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2003. – 80 с.
5. Жакупова, Я.Т. Психолого-педагогические условия формирования эмоционально-коммуникативной культуры педагогов-музыкантов в колледже: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – Челябинск, 2009. – 23 с.
6. Жуков, Ю.М. Коммуникативный тренинг. – М.: Гардарики, 2003. – 223 с.
7. Жукова, Н.В. Роль внутреннего кросскультурного контекста в становлении личной культуры субъекта: Монография. – Екатеринбург: УРГПУ, 2009. – 212 с.
8. Зайцев, В.В. Исследование процесса развития личностной свободы младших школьников с позиций целостного подхода / В.В. Зайцев // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2017. – № 3(116). – С. 74-81.
9. Касатиков, А. Доминанта и контекст педагогической системы // Школьные технологии. – 2006. – №2. – С. 14-18.

10. Комарова, Э.П. Особенности интегрированной лингвопрофессиональной подготовки курсантов в контексте субъектоцентрированного подхода / Э.П. Комарова, С.А. Бакленева, О.А. Коряковцева // Язык и культура. – 2021. – № 55. – С. 234-249. – DOI 10.17223/19996195/55/15.
11. Кулюткин, Ю.Н. Психология обучения взрослых. – М.: Просвещение, 1985. – 305 с.
12. Лысенко, И.В. Обеспечение направленности учебного процесса на развитие саморегуляции в условиях личностно ориентированного обучения // Теоретические основы создания методической системы подготовки будущих учителей математики. – Сб. науч. трудов. – Волгоград, «Бланк», 2001. – 21 с.
13. Ребер, А. Большой толковый психологический словарь. Т. 1 (А-О): Пер. с англ. – М.: Вече, АСТ, 2000. – 592 с.
14. Роджерс, К., Фрайберг Д. Свобода учиться: Пер. с англ. – М.: Смысл, 2002. – 527 с.
15. Сериков, В.В. Векторы развития контекстного образования: коллективная монография / редкол.: Э.П. Комарова (отв. ред.) [и др.]. – Воронеж: Издательско-полиграфический центр «Научная книга», 2021. – С. 20-28
16. Сухоленцева, Е.Н. Социально-контекстный подход к образовательной деятельности детских общественных объединений / Е.Н. Сухоленцева // Научные Записки ОрелГИЭТ. – 2016. – № 5(17). – С. 97-101.
17. Ухтомский, А.А. Доминанта как фактор поведения // Доминанта. – СПб.: Питер, 2002. – С. 113-150.
18. Фруммин, И.Д. Тайны школы: заметки о контекстах. – Красноярск: Красноярский государственный университет, 1999. – 256 с.
19. Чирков В.И. Межличностные отношения, внутренняя мотивация и саморегуляция // Вопросы психологии. – 1997. – №3. – С. 102-111.
20. Щербакова, О.И. Контексты в конфликтологии: Монография. – М.: МГГУ им. М.А. Шолохова, 2006. – 80 с.
21. Jonson, E.V. Contextual Teaching and Learning. Corwin Press, INC. A Sage Publications Company. – Thousand Oaks, California. – 2002. – 196 p.
22. Lipman M. The reflective model of educational practice // Lipman M. Thinking in Education. 2nd ed. – Cambridge: Cambridge University Press, 2003. – pp. 9-27.

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук Кот Тамара Алексеевна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

студент Венцель Владислав Антонович

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ИНТЕРАКТИВНАЯ ПЕСОЧНИЦА

Аннотация. Интерактивная песочница стала универсальным инструментом для развития познавательных интересов, обогащения словарного запаса по различным лексическим темам и исправления пробелов при различных нарушениях. Ученые подчеркивают важность использования песочной терапии в различных детских мероприятиях с раннего возраста. Стимулирование нервных окончаний при развитии мелкой моторики благотворно влияет на снятие умственного напряжения и активизацию речевых центров в головном мозге. Техническое оснащение в песочнице устроено таким образом, что ребенок может самостоятельно менять рельефы, цветные изображения и обои на песке. Таким образом, технология может быть использована с детьми для изучения географии; особенностей ландшафта; морской флоры и фауны; характеристик цвета, формы и размера.

Ключевые слова: цифровые технологии, образовательная среда, интеллектуальное развитие детей, песочница.

Annotation. The interactive sandbox has become a universal tool for developing cognitive interests, enriching vocabulary on various lexical topics and correcting gaps in various violations. Scientists emphasize the importance of using sand therapy in various children's activities from an early age. Stimulation of nerve endings during the development of fine motor skills has a beneficial effect on relieving mental tension and activating speech centers in the brain. The technical equipment in the sandbox is arranged in such a way that the child can independently change the reliefs, color images and wallpaper on the sand. Thus, the technology can be used with children to study geography; landscape features; marine flora and fauna; characteristics of color, shape and size.

Key words: digital technologies, educational environment, intellectual development of children, sandbox.

Введение. Современное образование - это многоуровневая развитая структура, которая динамична, поэтому на нее влияют постоянные изменения. Одним из наиболее актуальных изменений сегодня является цифровая трансформация образования. Цифровая трансформация (оцифровка) образования заключается в достижении высоких образовательных результатов за счет использования цифровых технологий, искусственного интеллекта и инструментов виртуальной реальности, обеспечения широкого доступа к Интернету и создания персонализированной цифровой образовательной среды [8].

Цифровые технологии стали важным инструментом для обработки всех видов информации. Вот почему они так актуальны сегодня в сфере образования. Есть несколько тому подтверждений. Прежде всего, цифровые технологии – это неисчерпаемая среда для хранения, использования и передачи данных (облачное хранилище), источник цифровой информации [2]. Во-вторых, высокоскоростной Интернет совершил прорыв в коммуникационной части образовательного процесса. В-третьих, это общие программы, такие как текстовые, графические редакторы, электронные таблицы, инструменты для редактирования презентаций и видео, вычисления, программы для рисования, почта, коммуникаторы и географические информационные программы. В конце концов, мы говорим об обучающих программах, массовых онлайн-курсах, адаптивных симуляторах и различных средах обучения.

В настоящее время цифровая трансформация затрагивает не только школы и университеты. Современное дошкольное образование также претерпевает некоторые изменения в связи с инновациями и созданием нового подготовительного цикла

[11]. Использование цифровых технологий в дошкольном образовании является одной из актуальных инновационных проблем нашего времени.

Изложение основного материала статьи. В письме Министерства образования Российской Федерации от 25 мая 2001 года N753/23-16 говорится об использовании цифровых информационных технологий в дошкольных образовательных учреждениях как средства изменения «среды предметного развития». Исходя из вышесказанного, существуют две основные цели оцифровки дошкольных образовательных учреждений. Первая заключается в обеспечении качества образования с помощью информационных технологий, а вторая – в воспитании интеллекта, творческой личности, а также в подготовке детей дошкольного возраста к цифровой реальности нынешнего времени.

В настоящее время в образовательном процессе начали активно использоваться интерактивные технологии. По словам руководителя проекта в области образования и науки Бехтерева Е.Н. «Люди должны учить не тому, что есть, а тому, что будет...» [1]. В обществе, управляемом компьютером, невозможно представить реализацию творческого потенциала человечества в современной науке, культуре, производстве, экономике и других сферах жизни. В педагогической практике уже давно используется термин «активные методы и формы обучения». Они сочетают в себе набор методов обучения для достижения высокого уровня деятельности.

В последнее время стал распространенным еще один термин – «интерактивное обучение». Использование интерактивных технологий является эффективным способом повышения мотивации и персонализации детей в обучении, развития их творческих способностей и создания благоприятной эмоциональной среды. Использование интерактивных технологий позволяет перейти от объяснительного и пояснительного метода обучения к деятельностному, позволяющему детям активно участвовать в этой деятельности. Это также помогает осознанно усваивать новые знания. Новые и интересные формы внедрения интерактивных технологий для детей дошкольного возраста помогают решать языковые, математические, экологические и эстетические проблемы, а также помогают развивать память, воображение, творческие способности, навыки позиционирования в пространстве, логику и абстрактное мышление.

Технология обучения созданию интерактивных дидактических игр для детей в дошкольном возрасте – сложный и системный процесс. Создание и развитие информационного общества основывается на широком применении интерактивных технологий в образовании, что определяется несколькими факторами. Во-первых, внедрение интерактивных технологий в дошкольное образование значительно ускорило передачу знаний из технологий и человеческого социального опыта не только от одного поколения к другому, но и от одного человека к другому. Во-вторых, современные интерактивные технологии, повышающие качество обучения, позволяют человеку быстрее и успешнее адаптироваться к окружающей среде и происходящим социальным изменениям. В-третьих, внедрение интерактивных образовательных технологий является важным фактором в создании системы образования, отвечающей требованиям информационного общества и процесса реформирования традиционной системы образования.

Целью внедрения интерактивных технологий является создание уникального информационного пространства для образовательных организаций, системы, в которой участвуют и связаны на информационном уровне все участники образования и образовательного процесса.

Интерактивное обучение – это особая форма организации познавательной деятельности, при которой процесс обучения осуществляется таким образом, что почти все обучающиеся участвуют в познавательном процессе [5].

По словам Кларин М.В. [8], каждое обучение представляет собой учебную задачу, которая может быть эффективно решена с помощью интерактивного обучения, проводимого квалифицированными преподавателями-специалистами. Интерактивное обучение реализует основные положения Закона «Об образовании Российской Федерации».

Таким образом, образование означает приобретение определенного количества знаний, навыков, ценностей, опыта работы для интеллектуального, духовного, морального, творческого, физического и профессионального развития человека для удовлетворения его образовательных потребностей и интересов.

Образование как процесс – это уникальный процесс обучения и повышения квалификации. Это процесс социального значения, который реализуется на благо людей, семей, общества и страны [1].

Образование как процесс тесно связано с обучением, включая интерактивное. В работе Сычева М.В. [11] определение интерактивного обучения заключается в том, что цель обучения состоит в том, чтобы обучить человека готовности к быстрым социальным изменениям – через новое, творческое и мобильное мышление, способность создавать новые материальные продукты и обновление индивидуального и коллективного разума.

Интерактивное обучение – это, прежде всего, обучение, основанное на взаимодействии между детьми и учебной средой. Образовательная среда – это область опыта обучения. В течение этого периода педагог и воспитанники взаимодействуют в образовательном процессе, основанном на интерактивном обучении, организованном таким образом, что почти все дети участвуют в когнитивном процессе и имеют возможность понимать и отражать свои знания и идеи. Таким образом, интерактивное обучение – это развитие реальных ситуаций.

Цель цифрового, интерактивного обучения:

1. Развитие и обогащение социального и личного опыта путем интеграции детей в сферу межличностного общения.
2. Создание условий для детей, которые приобретают недостающие знания из различных источников, учатся использовать их для решения когнитивных и практических проблем и развивают исследовательские навыки и системное мышление.
3. Создание комфортных условий обучения, чтобы обучающийся мог почувствовать свой успех и интеллектуальную жизненную силу, что делает весь процесс обучения продуктивным и эффективным.

По словам Джисоевой Г.Х. [5], интерактивное обучение является особой формой организации познавательной деятельности, поэтому оно должно происходить в различных формах:

1. Личная форма – это взаимодействие между педагогом и воспитанником, который самостоятельно решает поставленные перед ним задачи.
2. Форма сотрудничества, которая используется для решения задач в парах.
3. Позитивная форма, которая предполагает, что педагог работает со всеми воспитанниками и задачи выполняются всеми участниками одновременно, с одинаковой скоростью и с общими задачами.
4. Планетарная форма – самая сложная форма интерактивного обучения. В планетарной форме группа участников педагогического процесса берет на себя общую задачу, такую как разработка проектов.

Согласно исследованиям Грабенко Т.М [3], интерактивные методы обучения – это сознательный способ улучшить взаимодействие между педагогом и воспитанниками и создать наилучшие условия для их развития.

Интерактивный метод основан на обучающих действиях. Благодаря действиям человек запоминает и узнает, что он может сделать лучше своими руками. Благодаря укреплению педагогического взаимодействия, взаимному влиянию, учету собственных жизненных навыков и получению ценных уроков интерактивные методы обучения активно включаются в образовательный процесс и представляют собой достаточно большое количество, чтобы их можно было классифицировать.

Классификация интерактивных, цифровых методов обучения:

1. Метод общения. Этот метод организован педагогом, чтобы быстро интегрировать работу каждого воспитанника, что способствует самореализации отдельно каждого.

2. Метод организации идей.

3. Методы организации обменной деятельности. Этот метод позволяет объединять детей в творческие группы для совместной деятельности и коллективного принятия решений.

4. Метод организации деятельности. Этот метод способствует мобилизации творческих способностей воспитанников, формирует положительную мотивацию к обучению и развивает позитивную психологическую деятельность.

5. Метод организации рефлексивной деятельности. Этот метод направлен на развитие самоанализа и самооценки обучающихся, что позволяет им оценивать результаты занятий и определять их статус развития.

6. Метод интерактивной игры. Этот метод используется для интеграции всех основных функций интерактивного метода для достижения общего развития детей.

Игра представляет собой смоделированную реальность, в которой ребенок может ошибиться и начать все сначала. Даже если цель игры не будет достигнута, проблема развития навыков, интеллекта и опыта постепенно будет решена. Игра позволяет незаметно применять полученные знания. Играя, дети учатся обобщать, анализировать, а также мыслить теоретически [7].

Цифровые технологии позволяют передавать учебные материалы детям через игры, не перегружая их, имитируя процессы, которые трудно визуализировать в реальных условиях (например, работу сердца или полет на спутнике). Усиление обучения в играх достигается за счет чередования теоретических, практических действий и эмоциональных моментов. Участие в играх и перенос мотивации с игр на познавательную деятельность помогает быстро учиться. Игры способствуют психомоторному развитию детей, помогают осваивать, наблюдать, планировать свои действия, а также «принимать гибкие когнитивные решения» [4].

Современные детские сады активно сотрудничают со СМИ, интернет-ресурсами, цифровыми проекторами и интерактивными досками. Чтобы улучшить понимание и наглядность материалов, педагог в своей деятельности успешно использует видео, презентации, анимацию, иллюстрации и другие способы визуального представления информации. Цифровые и мультимедийные средства массовой информации повышают качество материалов, обеспечивают обратную связь у детей, помогают организовать индивидуальную и групповую работу, стимулируют мотивацию детей и побуждают их сотрудничать с педагогами или родителями в проведении исследований.

Цифровая среда делает процесс дошкольного образования более открытым, формирует информационную культуру детей и стимулирует развитие мышления и исследовательских навыков [4]. Цифровые технологии – это передача информации, общение с детьми и немедленная реакция на их поведение посредством «интерактивного диалога».

Цифровые технологии необходимы как средство развития логики, креативности, теоретического и другого мышления детей; как средство формирования эстетического восприятия и вкуса, развития коммуникативных навыков и формирования навыков поиска наилучших решений [10].

Цифровые технологии помогают быстро освоить термины «число», «цвет», «форма» и «размер». Развитие цифровых технологий, умение читать, писать, двигательные функции, реакция и способность ориентироваться в пространстве способствуют успешному развитию двух полушарий мозга ребенка. Цифровые технологии являются важным инструментом в работе, помогая воспитателям дошкольных образовательных учреждений использовать иллюстрации, аудио-видео анимационные эффекты и применять индивидуальный подход.

Важнейшим условием развития личности дошкольников является общение. Поэтому задача воспитателей состоит в том, чтобы организовать мероприятия специально для создания атмосферы сотрудничества и взаимного доверия между детьми и взрослыми. Целенаправленное использование интерактивных форм, методов обучения стало основой интерактивных технологий.

В учебном словаре термин «интерактивная технология» определяется как совокупность методов, средств и мер, позволяющих осуществлять инновационную деятельность [2]. Обучение с использованием интерактивных технологий включает в себя возможность усваивать знания и формировать навыки и умения во взаимодействии между педагогом и воспитанником как субъектом образовательного процесса. Эти методы основаны на конструктивном и продуктивном мышлении, поведении, общении и других процессах, то есть в этом процессе обучения дети овладевают навыками общения, постоянно общаются друг с другом, взаимодействуют с другими и учатся критически мыслить.

Технология имитационного взаимодействия основана на симуляции или игровом моделировании явлений, происходящих в реальности. Основой имитационного или интерактивного моделирования и имитационной игровой технологии является имитация, то есть она обладает определенной степенью адекватности для воспроизведения процессов, происходящих в реальной системе в условиях обучения. Считается, что интерактивные технологии не включают в себя модели изучаемых явлений, процессов или видов деятельности. Здесь активация осуществляется посредством выбора проблемного учебного контента определенным образом, использования организационных процедур обучения, технических средств организационных процедур обучения, а также для обеспечения диалога и взаимодействия между педагогом и воспитанниками.

Основываясь на трудах А.Л. Беспалько, Г.Н. Валькова, И.Р. Раченко, Н.Е. Щуркова сгруппированы основные признаки интерактивных технологий:

1. Они повышают эффективность работы педагога, чтобы дети могли легче и качественнее усваивать знания.

2. Организована система обратной связи и контроль результатов обучения каждого воспитанника.

3. Основное внимание уделено аспектам личностного развития детей и их творческих способностей.

Рассмотрим использование цифровых технологий в дошкольном образовании на примере интерактивной песочницы.

Интерактивная песочница – это песочница, оснащенная компьютерами, специальными датчиками, проекторами и разработанным программным обеспечением. Датчик глубины, подключенный к компьютеру, измеряет расстояние до песка, а специальная программа обрабатывает данные, полученные датчиком, и посылает команды проектору для выделения определенных областей песочницы. Истинные текстуры воды, гор и других поверхностей проецируются на песок. Игра с песком – одна из форм естественной деятельности для детей.

Интерактивная песочница позволяет детям проявлять свое воображение, творить и создавать свой собственный мир. Научные факты доказали, что игра с песком положительно влияет на эмоциональное состояние детей, помогает избавиться от психологических травм, развивает воображение и способствует умственной работе. Игры с песком позволяют детям выражать себя, оставаясь самими собой. Они могут быть использованы в качестве метода принятия корректирующих мер при нервно-психических расстройствах, а также в качестве вспомогательного метода для снижения напряжения и развития сенсомоторных способностей.

На занятиях в ДОО воспитатели используют интерактивную песочницу в качестве интерактивного стола для организации занятий детей непосредственно в песочнице. Программное обеспечение «песочница» предоставляет детям в возрасте 3-7 лет развивающие игры в области познания «окружающий мир» и «развитие речи».

Игра с песком – одна из форм естественной деятельности для детей. Она оказывает положительное влияние на эмоциональное состояние ребенка и может стабилизировать эмоциональное здоровье. Атрибуты песка обладают определенной таинственностью и загадочностью, которые могут привлечь воспитанника. Работая с песком, влажным или сухим, является возможным успокоить импульсивных, гиперактивных, напряженных и встревоженных детей. Песочная терапия – это самый органичный, хорошо известный способ для детей выражать эмоции, познавать мир и строить отношения со своими сверстниками и взрослыми.

Самая интересная игра с песком для детей будет, когда она будет оснащена инновационными технологиями. Одним из таких изобретений является интерактивная песочница. Интерактивная песочница – это уникальное устройство, которое позволяет перевести песочницу на новый уровень, раскрыть внутренние резервы и природные способности дошкольников. Работа интерактивной песочницы основана на технологии дополненной реальности, благодаря которой обычный песок превратился в волшебную вселенную. Пользователи могут видеть живописные пейзажи и перерисовывать их в мгновение ока: копать озера, строить вулканы и даже целые замки.

В последнее время специалисты дошкольных образовательных учреждений часто используют игровые технологии, а именно игровое обучение [11]. Интерактивная песочница – это помощник в образовательном процессе, который позволяет визуализировать эволюцию земной поверхности в режиме реального времени, которая происходила в течение миллионов лет и переживала ледниковые периоды, извержения вулканов и т.д. Также можно изучать цвет, форму и размер объектов, сгруппированных в соответствии с различными сенсорными характеристиками. Кроме того, можно управлять различными объектами, такими как корабли или танки. Поэтому мы можем создавать и изменять наш собственный мир в режиме реального времени и объяснять детям различия между водоемами, что такое вулканы и почему происходят извержения. Через некоторое время пользования, с помощью педагога, дети могут создавать различные геометрические фигуры вручную, что позволяет им лучше запоминать понятие форм, сенсорные критерии цвета и размера. В то же время очень важно помогать детям делать массаж песком: растирать между пальцами и глубоко зарывать руки в песок. Все это позволяет развивать мелкую моторику детей.

После того, как ребенок научиться обращаться с песком, можно приступить к строительству объектов: строить природные ландшафты (реки, озера, океаны, горы и долины). Дети постепенно получают информацию об окружающем мире и участвуют в его создании. Хорошо сопроводить все песочные картинки рассказом педагога. Такие занятия не только развивают представления об окружающем мире, но и развивают пространственные направления. Дети не боятся ошибаться, если они допустят ошибку, они легко могут все исправить. Далее можно приступать к созданию сказок на песке: колобок, теремок и т.д. Постепенно дети учатся связывать слова с действиями персонажей и начинают действовать самостоятельно.

Кроме того, можно научиться грамотности и арифметике с помощью интерактивной песочницы. Песочница – это небольшая модель окружающего мира, место, где внутренняя борьба и конфликты маленьких людей играют определенную роль во внешнем мире, могут выражать их через внешний мир и смотреть на свой внутренний мир со стороны. В результате исчезнет страх ошибок, неуверенность в себе и сомнения. Занятия в интерактивной песочнице снижают невротические способности детей: повышенную тревожность, беспокойство при социальных контактах, беспокойство в новых ситуациях, чрезмерную эмоциональную восприимчивость, а также негативные отношения с родителями и сверстниками. Использование интерактивных песочниц позволяет значительно повысить мотивацию детей ходить в детский сад, способствует более интенсивному и гармоничному развитию когнитивного процесса, работы в команде и т.д. [4].

Выводы. Таким образом, учитывая вышеизложенное, педагог должен уметь сочетать традиционные и инновационные классические методы с новыми педагогическими тенденциями. Использование интерактивных песочниц игрового обучения в образовательном процессе позволяет значительно повысить мотивацию детей в детском саду посещать занятия и способствует более интенсивному и гармоничному развитию когнитивного процесса и укреплению общения. И самое главное, дети учатся работать в команде и уважать своих товарищей.

Литература:

1. Бехтерева, Е.Н. Интерактивная песочница в ДОО / Е.Н. Бехтерева, И.И. Пичугина // Обруч. – 2017. – № 4. – С. 32-34.
2. Гогоберидзе, А.Г. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцева. – СПб.: Питер, 2013. – 464 с.
3. Грабенко, Т.М. Чудеса на песке. Песочная игротерапия / Т.М. Грабенко, Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 1998. – 50 с.
4. Гурьев, С.В. Информационные компьютерные технологии в физическом воспитании дошкольников: методология, теория, практика: моногр. / С.В. Гурьев. – Екатеринбург: Изд-во ГОУВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2018. – 144 с.
5. Джиоева, Г.Х. Статья «Интеллектуальное развитие дошкольников в процессе подготовки к школе» / Г.Х. Джиоева // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. – 2015. – № 3 (22). – С. 74-78
6. Интерактивная песочница: методическое пособие / И.И. Пичугина. – Челябинск: ИП Мякотин И.В., 2016. – 52 с.
7. Использование информационных технологий в дошкольных образовательных учреждениях: Методическое пособие / Сост. М.Н. Солоневичева. – СПб.: «Региональный центр оценки качества образования и информационных технологий», 2008. – 88 с.
8. Кларин, М.В. Статья «Инновационное образование: уроки «несистемных» образовательных практик» / М.В. Кларин // Теория образования и обучения. Журнал образовательные технологии. – № 1. – 2014.
9. От рождения до школы. Основная образовательная программа дошкольного образования / Под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. – 4-е изд., перераб. – М.: Мозаика. – Синтез, 2017. – 352 с.
10. Предшкольная подготовка детей: содержание, формы, проблемы и пути их решения: материалы третьей научно-практической конференции. – Барнаул, 17-18 ноября 2016 г.
11. Сычева, М.В. Дошкольная педагогика: задания и педагогические ситуации: учебное пособие / М.В. Сычева. – Пенза: Изд-во ПГУ, 2014 г. – 128 с.
12. Уваров, А.Ю. Образование в мире цифровых технологий: на пути к цифровой трансформации / А.Ю. Уваров. – Изд. дом ГУ-ВШЭ, М.: 2018. – 168 с.

УДК 372.3

преподаватель Кочурин Татьяна Сергеевна

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

ФОРМИРОВАНИЕ КОНСТРУКТОРСКИХ УМЕНИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ КАК СОВРЕМЕННАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Аннотация. В статье осуществлен анализ различных аспектов проблемы формирования конструкторских умений дошкольников. Представлено авторское определение понятия «конструкторские умения дошкольников», определены их виды (конструкторские, технологические, художественно-эстетические, эргономические), этапы постановки конструкторской задачи, особенности формирования.

Ключевые слова: конструкторские умения, формирование умений дошкольников, виды умений.

Annotation. The article analyzes various aspects of the problem of the formation of design skills of preschoolers. The author's definition of the concept of "design skills of preschoolers" is presented, their types (design, technological, artistic and aesthetic, ergonomic), stages of the formulation of the design task, features of formation are determined.

Key words: design skills, formation of preschool children's skills, types of skills.

Введение. Развитие технического прогресса в современных условиях связано с изменением форм и характера человеческого труда в различных сферах общественной деятельности – производственной, научной, культурной, и, как следствие, ведет к изменению самого образа жизни современного человека.

Среди всех аспектов научного осмысления развития технического прогресса особое место занимает исследование той деятельности, которая непосредственно связана с обучением проектированию, конструированию, созданию и совершенствованию технических объектов. Обращение к данной проблеме определяется не только научным интересом, но прежде всего практическими потребностями.

В связи с этим формирование конструкторских умений детей дошкольного возраста представляется нам не только необходимым, но начальным этапом становления будущих конструкторов, архитекторов, проектировщиков и т.д.

Изложение основного материала статьи. Различные аспекты проблемы формирования конструкторских умений обучающихся прослеживаются в работах, посвященных развитию технического мышления и конструкторских умений в направлении образовательной робототехники (А.С. Адаменко, В.Е. Алексеева, Л.Л. Босовой, К.А. Вегнер, М.Ю. Ревякина, Н.В. Софронова, С.А. Филиппов и др.); формированию обобщенных способов построения деятельности в процессе творческого конструирования (Н.Н. Поддьяков, Л.А. Парамонова); определению степени значения конструкторского действия для всестороннего развития ребенка (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Г.А. Урунтаева); развитию творческих способностей дошкольников в процессе конструирования (А.Н. Давидчук, Т.Г. Казакова, Р.С. Ушакова) и др.

Проведенные исследования вносят существенный вклад в развитие теории и практики формирования конструкторских умений дошкольников, но касаются лишь отдельных его аспектов – связи конструкторской деятельности с операциями высших психических процессов, особенностей конструирования детьми дошкольного возраста, спецификой организации конструктивно-модельной деятельности дошкольников в зависимости от конкретных материалов (деталей конструкторов, бумаги, картона, природного материала и пр.).

Анализ научных работ исследователей позволяет констатировать, что все авторы фиксируют необходимость обновления содержания работы педагога, направленной на формирование конструкторских умений дошкольников. Вместе с тем, данная проблема более 10 лет не рассматривалась на уровне диссертационных исследований и носит фрагментарный характер изученности.

Таким образом, сложилось противоречие между заказом государства и общества личности, владеющей конструкторскими умениями и неразработанностью вопроса их формирования в новых условиях стремительно развивающегося технического прогресса.

Рассмотрим важные для нашего исследования понятия «умение», «конструктивные умения».

Исследователи по-разному трактуют категорию «умение». По мнению одних ученых, умение считается незавершенным навыком; другие рассматривают умение в качестве творческого действия, направленного на достижение определенной цели конкретного вида деятельности, образующееся на основе сформированных знаний и навыков.

По мнению В.А. Сластенина, умением – умелое действие на основе четко осознаваемой цели. Умения образуются в результате упражнений, позволяющих развивать способности выполнять деятельность в новых условиях [14].

Е.С. Рапацевич считает, что умение представляет собой способ выполнения действий на основе ранее полученных знаний и навыков. Умение можно формировать через выполнение различных упражнений, что позволит выполнить действие в обычных и нестандартных условиях. Умение, по мнению различных авторов, можно рассматривать как определенный промежуточный этап, который направлен на то, чтобы овладеть новым способом действий, но при этом он должен основываться на знаниях и верно его использовать в процессе решения определенного круга задач, при этом еще не достигнув уровня навыка [20].

Из этого следует, что конструкторские умения представляют собой способы выполнения действий, которые освоены обучающимися. Выделим основные признаки умений:

- гибкость (способность принимать рациональные решения в соответствии с ситуацией);
- стойкость (поддержание темпа и постоянства, несмотря на помехи);
- прочность (умение не теряться тогда, когда оно не востребовано);
- предельно точная приближенность к реальным задачам и условиям [14].

Т.А. Горбунова и В.А. Терешков определяют конструкторские умения как овладение человеком способами конструирования на основе приобретенных, конструкторских знаний. К ним относят умения самостоятельной разработки конструкции какого-либо технического устройства, имеющего высокую степень практической значимости; соответствующей опорной схемы; самого объекта [3].

Н.В. Дронжек отмечает, что «в дошкольном возрасте полноценному формированию творческих способностей способствует конструирование, основная цель которого заключается в развитии у дошкольников творческих умений в разных видах конструирования» [5].

Близкой для нашего исследования является точка зрения Т.А. Иваниной о том, что «в процессе конструирования осуществляется пространственная организация объектов (формы, положения, размера, композиционных и пространственных отношений между ними), отражаются их основные функциональные особенности» [7].

Е.М. Ерофеева обращает внимание на такую организацию деятельности дошкольников, в ходе которой они приобретают не только конструктивные умения, но и обобщенные умения такие как: целенаправленно рассматривать, сравнивать предметы, делать умозаключения и выводы» [6].

Исследования В.Г. Нечаевой, З.В. Лиштван показали, что благодаря конструктивной деятельности дети наиболее полно и точно начинают воспринимать предметы, их разнообразные свойства и отношения (цвет, форму, величину, расположение в пространстве и так далее) [19].

В трудах Ю.А.Осиповой конструирование предстает как стимул творческой инициативы, самостоятельности и активности ребенка в процессе работы над уточнением образа будущей конструкции, ее детальной проработки и, наконец, непосредственно созданием.

Анализ научной литературы позволил сформулировать авторское определение: конструкторские умения дошкольников – это освоенные способы выполнения действий, направленные на создание технически, эргономически и эстетически совершенных моделей реальных объектов.

К конструкторским умениям современные исследователи относят конструктивно-технические (Т.В. Хорхордина, Е.П. Роговая, Н.Е. Малахова, Е.П. Супрун, А.А. Нестерова, И.М. Баранцева и др.); конструктивные (Д.В. Туганова, Е.М. Нестерова, Т.В. Пикуза, Е.Н. Скавичева, А.С. Гаврилова, Е.А. Наумова, Е.И. Мишарина и др.); технические (Л.С.Проценко, Л.В. Храмова, О.Г. Романенко и др.); конструкторские (Л.А. Парамонова, В.А. Степина, С.С. Таджикибаев, М.А. Золотухина, Е.С. Жукова, Е.А. Утюмова, В.В. Артемьева, Т.В. Слюнко, Н.М. Валиева и др.); творческо-конструкторские (Г.Н. Салахова, Е.П. Кузнецова, Е.В. Хлопушина, Т.М. Астахова, Т.Е. Талапанова, И.В. Микитюк, Л.В. Гаранина, О.С. Некрасова, Т.А. Перфилова, Л.Л. Хабибуллина и др.)

Анализ трудов ученых в ходе нашего исследования позволил выделить следующие виды конструкторских умений:

- конструкторские (умения оперировать различными конструкторскими материалами, читать опорные чертежи и выстраивать в соответствии с ними базовую конструкцию, дополнять ее деталями, исходя из собственного авторского замысла);

- технологические (умения использовать разнообразные изобразительные и технические средства для выполнения технического проекта, включая средства мультимедиа технологий);

- художественно-эстетические (умения применять различные средства, приемы и техники создания художественного образа);

- эргономические (умения учитывать эргономические требования к результату конструкторской деятельности).

В отдельных работах конструирование включает в себя конструктивно-модельную деятельность обучающихся, поэтому важно обратиться к определению смысловых границ данных понятий для правильного определения этапов формирования конструкторских умений дошкольников.

Т.В. Кудрявцев в конструировании выделяет два взаимосвязанных этапа: создание замысла и его исполнение. Творчество связано, как правило, больше с созданием замысла. Однако практическая деятельность, направленная на выполнение замысла, не является чисто исполнительской. Особенностью конструкторского мышления и основным условием формирования соответствующих практических умений даже у старших школьников является непрерывное сочетание и взаимодействие мыслительных и практических актов [9].

В работе А.Н. Давидчук также отмечается, что конструктивно-модельная деятельность обучающихся представляет сложный комплекс умственных и практических действий. Она выделяет два основных этапа в организации конструирования: этап замысла и этап его практической реализации. На этапе замысла у ребенка формируется представление о конечном результате предмета деятельности и способах его достижения. Конструкторский замысел рождается в процессе умственной деятельности ребенка, направленной на решение определенного круга специфических задач [4].

Т.С. Комарова и Л. В. Куцакова условно представили конструирование как последовательность этапов:

- 1) выяснение технической задачи, постановка которой требует создания образа будущего изделия;
- 2) определение путей решения технической задачи, разработка технологической документации;
- 3) исполнение намеченного плана [8].

Таким образом, необходимо отметить, что в конструктивно – модельной деятельности большую роль играет точная постановка соответствующих конструкторских задач, организация поэтапной деятельности обучающихся по их решению. В связи с этим, мы проанализировали определения понятия «задачи» с различных позиций (таблица 1):

Таблица 1

Понятие «задача», «учебная задача», «конструкторская задача» в научной литературе

Понятие	Определение
Задача	задача – составная часть цели (А.М. Новиков, А.Д. Новиков) [13]
	объект мыслительной деятельности, содержащий требование некоторого практического преобразования и нахождения средств, позволяющих раскрыть связи (отношения) между известными (условиями и требованиями) и неизвестными ее элементами (Т.А. Батяева) [2]
Учебная задача	ситуация, направленная на изменение самого действующего субъекта, а не предметов, с которыми он действует (Д.Б. Эльконин) [21]
	учебное задание, предполагающее поиск новых знаний, способов (умений) и стимуляцию активного использования в обучении связей, отношений, доказательств [17]
Конструкторская задача	ситуация, направленная на создание образа будущего изделия (Л.В. Куцакова) [10]
	система, определяющая в своем содержании условия реализации выбранного обучающимся способа конструирования объекта действительности в соответствии с поставленной целью при применении самостоятельно сформированного им комплекса материалов, инструментов, приспособлений и реализацией функциональности конструируемого объекта (З.С. Сазонова) [18]
	задание, решение которой способствует приведению в определенную зависимость компонентов конструкторского (А.Н. Давидчук, С.В. Лиштван, В.Г. Нечаева, Л.А. Парамонова) [4, 11, 12, 16]

Учёные сходятся в том, что задаче предшествует определение четкой цели, а также наличие определенных характеристик решения задачи в зависимости от вида деятельности.

На основе анализа базовых понятий, опираясь на работы Г.С. Альтшуллера, изучающим проблему организации процесса детского конструирования, выделим этапы постановки конструкторской задачи:

1. Постановка задачи. В основе любого изобретения лежат полезность и новизна – необходимые условия для изобретения.

2. На втором этапе необходимо наглядно представить самому субъекту деятельности и сформулировать задачу, в основе которой лежит формулировка цели. Важность данного этапа продиктована тем обстоятельством, что многие задачи и способы завершали свой путь на этапе составления эскизов или функциональных схем.

3. Патентный поиск. На данном этапе выясняется, не решена ли кем-либо другим эта задача. Выбираются аналоги – близкие по основному функциональному назначению технические объекты, а из них – наиболее близкий – прототип, имеющий наибольшее число общих признаков с ожидаемым от создаваемого объекта. Среди аналогов может оказаться такой, который реализует поставленную цель, тогда следует сменить цель, не меняя существа разрабатываемого технического объекта и его функционального назначения.

4. После уточнения основных признаков разрабатываемого технического объекта и сопоставления их с признаками прототипа и аналогов определяется наиболее приемлемый метод решения задачи. Допустимо комплексное использование различных методов (мозгового штурма, морфологического анализа, метода фокальных объектов) [1].

Резюмируя вышесказанное, считаем, что к особенностям формирования конструкторских умений дошкольников следует отнести решения ими следующих специфических конструкторских задач:

1) копирование предмета или воссоздание его по образцу, рисунку, чертежу, схеме, эскизу («моделирование»;

2) решение задач на деконструирование – доработка, доделывание, доведение до конца начатой кем-то работы;

3) решение задач на переконструирование – внесение в устройство конструктивных изменений в соответствии с заданными условиями;

4) «собственно конструирование» – создание оригинального, нового продукта.

Выводы. Таким образом, реализация цели дошкольного образования на современном этапе предусматривает необходимость формирования конструкторских умений дошкольников, как начального этапа становления будущих конструкторов, архитекторов, проектировщиков и т.д. В статье представлен накопленный опыт, который нашел отражение при ведении дисциплин по выбору «Дизайн игрушки», «Педагогический практикум по дошкольной педагогике» и др. Таким образом, проблема формирования конструкторских умений у дошкольников требует нового взгляда в подготовке будущих педагогов.

Литература:

1. Альтшуллер Г.С. Творчество как точная наука: теория решения изобретательских задач. – М.: Советское радио, 1979. – 174 с.

2. Батяева Т.А. Психолого-педагогический анализ понятия «Учебная задача» // Вестник МГУ. – 2008. – №3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskiiy-analiz-ponyatiya-uchebnaya-zadacha> (дата обращения: 21.03.2022).

3. Горбунова Т.В., Терешков В.А. Формирование конструкторско-технологических умений как ключевой компетенции педагога профессионального образования // Образование и наука. – 2007. – №2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-konstruktorsko-tehnologicheskikh-umeniy-kak-klyuchevoy-kompetentsii-pedagoga-professionalnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 21.03.2022).

4. Давидчук А.Н. Развитие у дошкольников конструктивного творчества. – 2-е изд., доп. – М.: Просвещение, 1976. – 79 с.

5. Дронжек Н.В. Развитие творческих проявлений старших дошкольников в конструировании из бумаги и картона в процессе кружковой работы // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – №71-2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-tvorcheskikh-proyavleniy-starshih-doshkolnikov-v-konstruirovanii-iz-bumagi-i-kartona-v-protsesse-kruzhkovoy-raboty> (дата обращения: 21.03.2022).

6. Ерофеева Е.М. Конструирование для дошкольников: Книга для воспитателя детского сада / Е.М. Ерофеева, Л.Н. Павлова, В.П. Новикова. – М.: ТЦ Сфера, 2007. – 339 с.

7. Иванова Т.А. Роль конструктивной деятельности в развитии ребёнка // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. – 2010. – №2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-konstruktivnoy-deyatelnosti-v-razviti-rebyonka> (дата обращения: 21.03.2022).

8. Комарова Т.С., Куцакова Л.В., Павлова Л.Ю. Трудовое воспитание в детском саду. Программа и методические рекомендации: прак. пособие. – М.: Мозаика-Синтез, 2009. – 324 с.

9. Кудрявцев Т.В. Психология технического мышления: процесс и способы решения технических задач. – М.: Педагогика, 1975. – 304 с.

10. Куцакова Л.В. Занятия по конструированию из строительного материала. – М.: МОЗАИКА. – СИНТЕЗ, 2010. – 43 с.

11. Лиштван З.В. Конструирование: пособие для воспитателя дет. сада. – М.: Просвещение, 1981. – 159 с.

12. Нечаева В.Г. Конструирование в детском саду. – М.: Учпедгиз, 1961. – 159 с.

13. Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология: словарь системы основных понятий. – М.: Либроком, 2013. – 208 с.

14. Общая педагогика: в 2 ч. / Под ред. В.А. Сластенина. – М.: ВЛАДОС, 2002. – Ч. 1. – 288 с.

15. Осипова, Ю.А. Формирование конструктивных умений для умственного развития детей дошкольного возраста / Ю.А. Осипова // Современное образование: актуальные вопросы, достижения и инновации: сборник статей XIII Международной научно-практической конференции, Пенза, 25 января 2018 года. – Пенза: "Наука и Просвещение" (ИП Гуляев Г.Ю.), 2018. – С. 20-22.

16. Парамонова Л.А. Теория и методика творческого конструирования в детском саду: учеб. пособ. – М.: Академия, 2002. – 192 с.

17. Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / Гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1993-1999.

18. Сазонова З.С. Центр инженерной педагогики МАДИ: актуальные задачи // Высшее образование в России. – 2010. – № 11. – С. 77-82.

19. Скавычева Е.Н. ТИКО конструктор как средство развития конструктивных умений детей среднего дошкольного возраста / Е.Н. Скавычева, А.С. Гаврилова // Педагогический вестник. – 2020. – № 17. – С. 68-69.

20. Современный словарь по педагогике / Сост. Е.С. Рапацевич. – М.: «Современное слово», 2001. – 928 с.

21. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды: проблемы возрастной и педагогической психологии. – М.: Междунар. пед. академия, 1995. – 220 с.

УДК 378

аспирант Крушинский Ник Константинович

Негосударственное образовательное частное учреждение высшего образования

«Московский финансово-промышленный университет» Синергия» (Университет «Синергия») (г. Москва)

ФИНАНСОВАЯ ГРАМОТНОСТЬ: ПРОБЛЕМЫ ПРОГРАММНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация. Статья посвящена проблеме реализации финансовой грамотности: актуальности реализации программ в современном мире, историческим предпосылкам, основным технологическим и цифровым прорывам и их влияние на современный мир, основным компетенциям финансового грамотного человека, отечественным и зарубежным практикам. В силу того, что в настоящее время финансовая грамотность будет реализована в общеобразовательные предметы необходимым компетентный аппарат контроля методического обеспечения, поэтому анализ зарубежных и отечественных практик, как предпосылка к реализации финансовой грамотности в школах. Для полного системного подхода необходимо учитывать качество материалов и принципы работы с населением, как детским, так и взрослым. Основной категорией граждан для реализации программы является подрастающее поколение, которое в дальнейшем станут активными участниками финансового рынка, как налогоплательщики, так и потенциальные инвесторы для формирования себе безбедной благополучной пенсии. Представленные в статье результаты доказывают актуальность программы финансовой грамотности по повышению компетенций у населения необходимые для грамотных финансовых решений и формирования критического мышления у населения.

Ключевые слова: финансовая грамотность, финансовые услуги, предпринимательство, финансовый рынок.

Annotation. This Article is about the problem of implementation of financial literacy: relevance of programmes implementation nowadays, historical assumptions, basic technology and digital breakthrough and its impact on modern world, main competence of any financially literate person, domestic and foreign experience. According to the fact that financial literacy is going to be included in general education it is necessary to create a relevant methodological support system. For this reason, analysis of foreign and domestic pattern is a purpose for financial literacy to be established in school education. For comprehensive system approach it's necessary to mention the quality of information and teaching methods for both young and adult heritage. The main heritage category for realisation of the programme is additional young generation which is going to become an active member of financial market both as taxpayers and potential investors who will create themselves prosperous retirement. The results presented within this article clearly demonstrate the necessity for public financial literacy development programs in improving financial decision making and critical thinking across society.

Key words: financial literacy, financial services, entrepreneurship, financial market.

Введение. Согласно «Стратегии повышения финансовой грамотности в Российской Федерации на 2017 - 2023 годы» усложнение финансовых услуг, их расширение в использовании требует введения повышения финансовой грамотности населения. Главным инициатором решения проблемы выступает в первую очередь – государство, задавая темп органам местного самоуправления и частному бизнесу в сфере просвещения финансовой грамотности и предпринимательства.

В свою очередь низкий показатель финансовой осведомленности населения был вызван технологическим прогрессом, когда банки перешли на цифровые приложения, где, используя веб-приложение личного кабинета, пользователь мог распоряжаться сбережениями: переводить между счетами денежные средства, оплачивать коммунальные услуги и открыть вклад. Позже появились мобильные приложения банков с дополнительными возможностями, но установка населения была негативна к использованию интернета через веб-страницы или мобильные приложения, поэтому не подготовленное население: подрастающее поколение, люди с низким социальным статусом, люди пожилого возраста не имеют доступ к качественной информации по использованию данных интернет-ресурсов или в силу своих способностей не готово к использованию данных нововведений. Также основной проблемой может послужить, что у вышеупомянутых групп граждан нет возможности приобрести персональный компьютер или мобильное устройство с использованием мобильных приложений, и даже то население, которое обеспечено не всегда имеет полное понимание использования финансовых услуг. Также Минфин выделил проблему населения, как «несоответствие финансовых знаний при динамично меняющемся финансовому рынку».

Изложение основного материала статьи. Те граждане, которые смогли адаптироваться к новым условиям стали активными пользователями современных технологий. Со временем через личный кабинет в банке любой человек смог распоряжаться личными средствами по его усмотрению, оплачивая квитанции не у банкомата, не выходя из дома [1-8].

Таким образом сформировалась общая проблема по усложнению использования финансовых услуг через интернет. Технологический прогресс привёл нас к оплачиванию налогов через официальный сайт, возможность оплачивать госпошлину через сайт «Госуслуги», что ускоряет процесс получения услуг, перемещение финансов для стимулирования экономики.

Доверие населения к банкам резко упало в период 1998 года – дефолта, когда население потеряло все свои сбережения, а после 2008 года отношение закрепилось у подрастающего поколения к финансовым структурам. Поэтому государство уделило большое значение осведомленности финансовым инструментам, надежной и достоверной информации начиная с 2006 года, когда в рамках «Группа восьми» России стала инициатором введения целенаправленной работы с населения в повышении уровня финансовой грамотности. И в 2011 году в рамках проекта «Содействие повышению уровня финансовой грамотности населения и развитию финансового образования в Российской Федерации» провела мониторинг уровня финансовой грамотности населения, так с 2012 года Центральный Банк начал разработку модулей финансовой грамотности. Таким образом, в 2016 году запускают пилотный проект в школах в рамках общественности и элективного курса, тестируя возможные подходы с дальнейшей доработкой.

На основе новых данных выходит распоряжение по «Стратегии повышения финансовой грамотности в Российской Федерации на 2017-2023 годы», которое обуславливает в полной мере актуальность, цели, задачи, компетенции, приоритетную группу населения, направления и риски финансовой грамотности населения.

В Стратегии выделяют первой группой целевую аудиторию, как потенциал будущего развития России – обучающиеся образовательных организаций, профессиональных образовательных организаций и образовательных организаций высшего образования. Вторая группа склонная к рискованному типу финансового поведения в сложных жизненных обстоятельствах, а также граждане с низким и средним уровнем дохода или обременённые количеством кредитов. Связи с этим возможно предположить, что обучение первой целевой группы будет затруднительным, связи с тем, что они могут быть детьми второй целевой группы. Третья целевая группа населения, испытывающую трудности при реализации своих прав на

финансовое образование и их защиту, – граждане пенсионного и предпенсионного возраста и лица с ограниченными возможностями здоровья.

Для преподавания финансовой грамотности в Стратегии вывели следующие показатели: высшее образование 3-его поколения, профессиональной переподготовки и повышения квалификации тьюторов, методистов, учителей и преподавателей.

Категория граждан образовательных организаций в основном своей имеет низкий или средний уровень дохода в зависимости от региона. Их осведомленность в финансовых инструментах может быть как крайне низкая, так и быть активным пользователем. Влияют также факторы: возраст, уровень общего благосостояния семьи, общие компетенции по использованию семейного бюджета и финансовых услуг.

Разработанные и апробированные методики позволят любому педагогическому работнику в образовательной структуре провести занятие на развитие и повышение финансовой грамотности обучающегося, но понимание и использование их в своей жизни педагогическим работником могут быть не задействованы, что вводит новые риски при обучении финансовой грамотности. Поэтому требуется уделить должное время и возможности обучения не только обучающимся, но и тех, кто будет преподавать финансовую грамотность подрастающему поколению.

Для этого потребуются в полной мере провести программу переподготовки, которая будет практико-ориентирована на конкретного педагогического работника, а позже обеспечить методическим оснащением для преподавания финансовой грамотности.

Такие программы реализует Центр «Федеральный методический центр по финансовой грамотности системы общего и среднего профессионального образования» при НИУ ВШЭ, РАНХиГС совместно с Минфин России и другие. Она направлены в первую очередь на педагогов, чтобы у них была методология для разработки курса финансовой грамотности в образовательном учреждении, инструменты и методики.

В период формирования Стратегии выявили две основные проблемы, первая из них стала: какие блоки финансовой грамотности должны быть; адаптация под каждую группу населения, особенно среди школьников и студентов; и самих преподавателей финансовой грамотности, обладающими нужными компетенциями. Вторая проблема, связана с ответственностью самих граждан – в большинстве случаев наблюдается патернализм, и при этом противоречивое патернализму – недоверие к государству и финансовой системе; отсутствие целенаправленного обучения населения финансовой грамотности; система нормативного обеспечения также несовершенна, чтобы должны образом обеспечить граждан правами и нормами финансовой системы; отсутствие разделения за принятие финансовых решений грамотных решений и взаимодействия одного человека и участников финансового рынка; низкая осведомленность граждан о своих правах, пенсии и возможностях, таких как инвестиции; недостаточность проводимых мероприятий по повышению финансовой грамотности населения.

Таким образом, разработанная Стратегия была направлена на повышение финансовой грамотности населения учитывая факторы двух вышеперечисленных проблем для улучшения благосостояния граждан, а также повысить доверие к государству и финансовой системе.

За период апробации 2017-2019 годов программы финансовой грамотности в Стратегии выявили компетенции, которые необходимы для взаимодействия гражданина страны с финансовыми структурами:

1. Способен вести личный финансовый план, и тратить меньше, чем зарабатывает.
2. Уметь сберечь свои финансы для непредвиденных обстоятельств.
3. Знает, где искать необходимую информацию о правах, обязанностях и финансовых инструментах.
4. Разбирается в финансовых услугах.
5. Умеет использовать кредит во благо, а не в вынужденной мере непредвиденных обстоятельств.
6. Отстаивает свои законные права как потребителя финансовых услуг.
7. Умеет распознавать финансовых мошенников.
8. Знает о рисках фондового рынка.
9. Выполняет свои обязанности как налогоплательщик.
10. Постепенно формирует капитал к жизни на пенсии.

Центр финансовых рынков Научно – исследовательского института Академии бюджета и казначейства Министерства финансов РФ изучает опыт зарубежных стран повышения финансовой грамотности населения. Проанализировав данные институт выявил наиболее эффективные программы и методики преподавания.

Они выявили главные задачи: научить принимать осознанные финансовые решения, минимизировав риски, и тем самым обезопасить от долговой ямы, так как это приводит к банкротству и понижению уровня безопасности человека.

На данный момент в современном мире не осталось стран из развитых или развивающихся стран, где нет финансовой грамотности. Это говорит о важности финансовой грамотности, как одного из самых важных факторов жизнедеятельности.

Финансовая грамотность должна рассматриваться в контексте меняющейся с тенденциями мира – технологическим прогрессом и новыми продуктами. Также мы должны взять за основу проблему негативным установок населения, их знаний и навыков, возраст, семейного положения, культуры, места проживания.

Главной целью финансовой грамотности, как основа их финансового благополучия должна стать качественная информация в сфере финансовых структур, инструментов и возможностей.

Финансовая грамотность – это взаимосвязь способностей, которые позволяют принимать грамотные финансовые решения с помощью критического мышления в процессе жизнедеятельности.

Во многих странах уже было принято, что каждый должен опираться на свои силы – формировать финансовую подушку безопасности и обеспечить себе достойную пенсию из накоплений, которые они будут формировать на протяжении своей трудовой деятельности до выхода на пенсию. Под выходом на пенсию мы подразумеваем возможность и желание человека трудиться, зарабатывая на этом денежные ресурсы.

Изучение финансового положения населения России и развития финансового образования показало, что внедрение финансовой грамотности началось с инициативы населения и коммерческой структур, но необходимость контроля со стороны государства, как связующего звена качественных знаний – скорее необходимость, чем данность. И так как мировая практика показала, что если в процессе реализации просвещения финансовой грамотности участвует государство, то проблема просвещения населения финансовой грамотности решается эффективнее.

Необходимо также учитывать менталитет граждан России, так как возникшее недоверие связи с историческими феноменами могут влиять на отношение на предлагаемое просвещение финансовой грамотности, поэтому потребуются независимое, авторитетное и надежное лицо качественного образования населения, каким и является государство. Связи с этим государство в первую очередь будет ориентироваться на подрастающее поколение, которое не имеет негативного опыта с финансовыми структурами.

Для независимости и объективности потребуется ответственный орган управления, такой как комитет, комиссия или отдельный комитет по вопросам просвещения финансовой грамотности. Также это может быть инициативная группа, которая реализует масштабный проект по финансовой грамотности.

Будущие участники финансового рынка, налогоплательщики обучающиеся образовательных учреждений – должны быть осведомлены в полной мере финансовой подкованностью, чтобы грамотно распределить свои финансовые возможности, строить финансовый план, и не оказаться в финансовой долговой яме. Поэтому акцент на подрастающем поколении должен быть приоритетным, ведь смена экономической поддержки, как социальные выплаты, льгота или пенсии могут в дальнейшем возможна, как это существует у ряда стран, где обеспечение пенсии – трудоспособные дети в семье, накопления в течении жизни на благоприятную старость человеком или богатое наследство, что за редким исключением реализуемо в каждой семье.

На данном этапе существует потребность в формировании не только финансовой грамотности, но и предпринимательской культуры, как мышление и поведение человека, который способен к организации собственного бизнеса с перспективой обеспечения государства новыми рабочими местами. С помощью осведомленности процессов бизнеса человек сможет изменить уровень безработицы, которое обеспечит дополнительное стимулирование рынка, как налогами для государства, так и развития страны в целом.

Программы предпринимательской грамотности успешно зарекомендовали себя за рубежом, что показывает их эффективность в ряде стран. Отечественные программы предпринимательской грамотности было с подачи инициативных групп, которые организовывали частный бизнес по формированию у детей и взрослых предпринимательских навыков, но сложно говорить о результатах из-за недостаточности данных.

Но хорошо информированное население в предпринимательской и финансовой грамотности способствует конкуренции среди товаров и услуг с помощью высоких требований к ним. Таким образом, качество товаров и услуг повышается на рынке, стимулируя их и задавая темп здоровой конкуренции качества, что в конечном итоге уравнивает цены до предельного минимума, и тем самым снижает уровень инфляции.

Массовое внедрение элементов финансовой грамотности в начальное и основное образование школьников будет с 1 сентября 2022 года, и по мнению экспертов, такой подход, как изучение денег, как карманные, семейный бюджет и общества сформирует финансовые привычки, которые помогут правильно распределять свои финансовые возможности, обезопасит от мошенничества, со школьной парты будет понимание финансового благополучия. Основной принцип – от простого к сложному, которое позволит пройти все этапы понимания финансового взаимодействия с миром, как одна из важных сфер жизнедеятельности. С помощью повторений и практики знания и навыки будут привиты на уровне привычки, которые будут дети на автоматизме, правильно принимая финансовые решения.

Причины значимости финансовой грамотности и приобретения необходимых компетенций основываясь на отечественной и мировой практике мы пришли к выводам, что подрастающее поколение наиболее уязвимо, как со стороны мошенников, так и со стороны осведомленности в финансовых операциях, которая приводит к принятию неправильных решений; потребности семьи возросли, на фоне тенденций в мире, как инвестиции, что говорит нам о их активном изучении финансовых инструментах и структурах, цифровизация налогов, налоговых вычетов и оплаты через мобильные приложения помогают не выходя из дома оплачивать счета или подавать документы в электронном виде – но для начала необходимо приобрести необходимые знания о том, как это делать, а до этого информировать семью о таких возможностях; связи с тем, что появилась криптовалюта – подрастающее поколение способна рисковать с помощью вложений, которые могут быть не безопасны со стороны сохранения капитала семьи; необходимость формирования раннего представления о своих пенсионных накоплениях; значение увеличения капитала через инвестиции возросло на фоне цифровизации и активном рекламной компании брокеров с 2020 года.

Главной целью во включении финансовой грамотности в действующую программу образования – найти ключевые точки финансовой грамотности в предметах общего образования, дополнить элементы финансовой грамотности в имеющиеся учебные программы через ключевые точки, определить стандарты и требования элементов финансовой грамотности в общеобразовательных предметах, создать единый аппарат контроля качества внедряемой финансовой грамотности, повышение квалификации педагогов для грамотного взаимодействия с обучающимися.

Выводы. Важно отметить, что внедрение финансовой грамотности в учебный процесс будет налаживаться со временем, и проанализировать имеющиеся данные по эффективности программы в общеобразовательных предметах смогут только через несколько десятков лет, когда подрастающее поколение станет полноценным участником экономической системы. При хорошем уровне финансовой осведомленности населения каждый гражданин будет способен грамотно распределять финансовые возможности, использовать цифровые финансовые инструменты, обеспечить себе благополучную старость с помощью грамотных финансовых решений. В конечном итоге это приведет к повышению уровня жизни населения, её качеству, стабильности и процветанию экономики и общества в целом.

Литература:

1. Белехова Г.В., Разварина И.Н. Повышение финансовой грамотности школьников: актуализация проблемы и опыт академического научно-образовательного центра // Социальное пространство. – 2019. – № 1 (18). – URL: <http://socialarea-journal.ru/article/28123 DOI: 10.15838/sa.2019.1.18.4>
2. Распоряжение Правительства РФ от 25.09.2017 N 2039-р «Об утверждении Стратегии повышения финансовой грамотности в Российской Федерации на 2017-2023 годы» / КонсультантПлюс. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_278903/ (дата обращения: 15.03.2022).
3. Моисеева, Д.В. Финансовая грамотность населения российского региона: экономико-социологический анализ: дис. ... канд. социол. наук. – Волгоград, 2017. – [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.volstu.ru/upload/iblock/022/>.
4. Синельникова М.В. Финансовая грамотность населения как основа оптимизации финансового поведения в условиях глобализации // Дискуссия. – 2018 – Вып. 99. – С. 77-84.
5. Kiliyanni A.L., Sivaraman S. The perception-reality gap in financial literacy: evidence from the most literate state in India // International Review of Economics Education. – 2016. – Vol. 23. – P. 47-64.
6. Белехова Г.В., Гордиевская А.Н. Финансовое поведение населения: демографические особенности // Проблемы развития территории. – 2018. – № 1. – С. 133-150.
7. Содействие повышению уровня финансовой грамотности населения и развитию финансового образования в Российской Федерации/ Информация официального сайта Министерства финансов Российской Федерации. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.minfin.ru/ru/om/fingram/news/#ixzz5VrxmWvrS> (дата обращения: 15.03.2022)
8. Кодекс финансово грамотного человека [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://rostber.ru/about/>.

УДК 378.1

кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и социальной работы Кузина Дарья Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева (г. Красноярск);

старший преподаватель кафедры профессиональных коммуникаций Пасечкина Татьяна Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Сибирская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России (г. Железногорск)

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ МАГИСТРОВ К ОРГАНИЗАЦИИ КОНТАКТНОЙ РАБОТЫ В ОБРАЗОВАНИИ: КОММУНИКАТИВНЫЙ АСПЕКТ

Аннотация. В настоящей статье рассматривается проблема подготовки магистров, обладающих новым типом мышления, готовых участвовать в научных исследованиях, способных успешно решать вопросы организации контактной работы, владеющих образовательными технологиями, способных к командной работе, проектной деятельности, владеющих soft skills. Цель статьи – обратить внимание на универсальные компетенции, которые должны быть сформированы у будущих магистров, прежде всего на тот факт, что все они имеют «контактный» контекст; выявить опорные точки в понимании контактной работы в образовательной деятельности по программе магистратуры; представить авторский взгляд на особенности овладения будущими магистрами контактной работой в процессе профессиональной подготовки, сделав акцент на ее коммуникативный аспект: умение эффективно общаться и взаимодействовать в различных профессиональных ситуациях. Представлены некоторые результаты исследования.

Ключевые слова: подготовка будущих магистров, контактная работа, коммуникативная самоэффективность.

Annotation. This article discusses the problem of training masters with a new type of thinking, ready to participate in scientific research, able to successfully solve the issues of organizing contact work, possessing educational technologies, capable of teamwork and project activities, having soft skills. The purpose of the article is to draw attention to the universal competences that should be formed among future masters, first of all, to the fact that they all have a “contact” context. Also the aim is to identify reference points in the understanding of contact work in educational activities under the master's program; to present the author's view on the peculiarities of assimilating contact work by future masters in the process of professional training, focusing on its communicative aspect: the ability to effectively communicate and interact in various professional situations. Some results of the research are represented.

Key words: future masters training, contact work, communicative self-efficacy.

Введение. В настоящее время подготовка будущих магистров становится все более востребована: во-первых, повышается статус, рейтинг вузов как организаций, нацеленных на высокий уровень подготовки специалистов; во-вторых, со стороны работодателя решается запрос приема на работу более квалифицированного сотрудника; со стороны субъекта образования (магистра) – получение квалификации, определяющей возможность карьерного роста в образовательной организации. В этой связи подготовка магистров находится в поле внимания ученых различных отраслей знаний, в научном контексте обсуждаются самые разные аспекты их личностного и профессионального роста, в том числе магистратура рассматривается как уровень подготовки, который потенциально готовит к педагогической деятельности в различных областях профессиональных знаний [11].

Обновление образовательных стандартов магистерской подготовки так же подтверждает значимость данного уровня образования. Прежде всего, обнаруживаются новые принципы подготовки, которые нашли свое отражение в видах деятельности и которыми должны овладеть будущие магистры. Рассмотрим, например, стандарт высшего образования – магистратура по направлению подготовки 38.04.02 Менеджмент" (Зарегистрировано в Минюсте России 21.08.2020 № 59391, Приказ Минобрнауки России от 12.08.2020 № 952). Обратим внимание, что образовательная организация самостоятельно разрабатывает программу магистерской подготовки в соответствии с ФГОС ВО, ПООП (Примерная основная образовательная программа) и формирует требования к результатам ее освоения с учетом универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. В рамках освоения программы магистратуры выпускники данного направления подготовки могут готовиться к решению задач профессиональной деятельности следующих типов: информационно-аналитический; организационно-управленческий; финансовый; предпринимательский; консультационный; научно-исследовательский; педагогический. При этом могут быть предусмотрены типы производственной практики: практика по профилю профессиональной деятельности; технологическая (проектно-технологическая) практика; педагогическая практика; научно-исследовательская работа.

Это позволяет сделать вывод о том, что есть заказ на магистра, обладающего новым типом мышления (проектным, научным, критическим, педагогическим и другими), готового участвовать в научных исследованиях, способного успешно решать вопросы организации контактной работы, владеющего образовательными технологиями, способного к командной работе, проектной деятельности и другое.

Изложение основного материала статьи. Для того, чтобы овладеть видами деятельности, предусмотренными образовательными и профессиональными стандартами магистрам необходимо освоить достаточно большой набор компетенций за короткий срок. К группам универсальных компетенций (характерны для всех направлений подготовки) отнесены: системное и критическое мышление, разработка и реализация проектов, командная работа и лидерство, коммуникация и межкультурное взаимодействие, самоорганизация и саморазвитие. Если проанализировать данные компетенции, то становится очевидным то, что все они имеют «контактный» контекст, который связан с развитием коммуникативной самоэффективности. Отметим, что в настоящее время понимание контактной работы неоднозначно. Остановимся на данном аспекте более подробно.

В образовательных программах магистратуры введено понятие «контактная работа» на основе приказа Минобрнауки России [7]. В пункте 27 данного документа однозначно определено назначение, функции, формы контактной работы. Конкретизируем это выдержкой из данного документа: «Образовательная деятельность по образовательной программе проводится: в форме контактной работы обучающихся с педагогическими работниками организации и (или) лицами, привлекаемыми организацией к реализации образовательных программ на иных условиях (далее – контактная работа)» [Там же]. Отмечается, что данная работа может быть аудиторной, внеаудиторной, а также проводиться в электронной информационно-образовательной среде, что в настоящее время – время активного включения обучающихся в дистанционное обучение в связи с распространением «коронавируса», является достаточно актуальным. При этом достаточно четко определяются общие признаки контактной работы как организационной формы. Она может включать в

себя: занятия лекционного типа и иные, предусматривающие передачу учебной информации; занятия семинарского типа, такие как семинары, практические занятия, практикумы, лабораторные работы, коллоквиумы и другие, групповые и индивидуальные консультации, индивидуальную работу обучающихся с педагогическими работниками организации и другими привлекаемыми лицами. Контактная работа в соответствии с учебным графиком заранее планируется и четко регламентирована по времени. С нашей точки зрения в данном документе, вводимые признаки контактной работы, позволяют отделить ее от самообразования. В данной статье речь идет о подготовке магистров к организации контактной работы в любом виде деятельности, предусмотренным государственным образовательным стандартом.

Ради справедливости следует отметить, что в данном документе назначение контактной работы связывается с развитием «у обучающихся навыков командной работы, межличностной коммуникации, принятия решений, лидерских качеств» [Там же]. Предполагается, что данные задачи могут быть успешно решены посредством проведения интерактивных лекций, групповых дискуссий, ролевых игр, тренингов, анализа ситуаций и имитационных моделей, преподавания дисциплин (модулей) в форме курсов, основанных на результатах научных исследований [Там же].

Нами уже отмечалось в публикациях [2; 3], что смысл контактной работы в вузе должен быть пересмыслен с ориентацией на ее психолого-педагогический аспект [3; 4]. Особо это значимо для совершенствования магистерского образования: магистр – выпускник вуза должен овладеть различными формами контактной работы и в этом случае неправомерно рассматривать ее только как образовательный феномен. Данный вопрос касается того, что магистерская подготовка предполагает овладение профессиональными видами деятельности в их интерактивном, коммуникативном и перцептивном контекстах (характеристики общения) [2]. Это говорит о том, что магистры в процессе профессиональной подготовки овладевают контактной работой как технологией, даже если, согласно учебному плану, это не предусмотрено педагогической деятельностью. Остановимся далее на особенностях готовности магистров к организации контактной работы. Отметим, что ученые, занимающиеся изучением вопросов готовности выпускников вузов к будущей профессиональной деятельности (А.А. Деркач, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, О.В. Ливенцова, В.А. Пономаренко и другие) указывают на то, что она является важной предпосылкой эффективности деятельности будущих специалистов. Именно готовность способствует успешному выполнению своих обязанностей, правильному использованию знаний, опыта, сохранению самообладания и помогает перестраиваться при появлении непредвиденных препятствий; позволяет предвосхищать ожидаемый результат на основе найденного соотношения внешней (требования профессиональной деятельности) и внутренней (личностные особенности) детерминации.

Готовность студентов к организации контактной работы в процессе профессиональной деятельности согласно своей структуре представлена следующими компонентами: *организационный*, который можно охарактеризовать через следующие показатели: выстраивание гармоничного, а не конфликтного взаимодействия, способность регулировать собственное поведение при возникновении конфликтных и нестандартных ситуаций, владение технологиями контактной работы. Данный компонент предполагает наличие развитых способностей к саморегуляции и регуляции взаимодействия между участниками различных профессиональных ситуаций; *праксиологический*, который можно охарактеризовать посредством следующих характеристик: ориентированность на совместность и согласованность действий, быстрое и осознанное принятие решений, овладение новыми видами деятельности, овладение умениями представлять результаты своей деятельности, адекватная самооценка, способность адаптироваться к изменяющимся условиям, что позволяет достичь профессионального успеха; *коммуникативный*, который можно охарактеризовать через следующие показатели: выражение своих позитивных чувств и эмоций по отношению к другим участникам в процессе контактной работы, умение слышать и слушать другого, давать обратную связь. Данный компонент предполагает развитие навыков активной коммуникации и умения адекватно выражать собственное отношение к другому участнику процесса общения.

Таким образом, магистры должны не только стремиться к участию в контактной работе, но и быть ориентированными на ее организацию согласно педагогическим требованиям, отраженным в признаках выше названных компонентов. Считаем необходимым обратить особое внимание на коммуникативный аспект контактной работы. Одними из самых необходимых для специалистов разных сфер являются коммуникативные умения, позволяющие эффективно организовать профессиональную коммуникацию. Успешность такой коммуникации во многом зависит от выбора коммуникативной стратегии в конкретной ситуации и готовности продуктивно ее реализовывать, используя необходимые коммуникативные тактики. Умение эффективно организовать профессиональное взаимодействие особую значимость приобретает в настоящее время – время повсеместного перехода на дистанционные формы работы, которые часто сопровождаются неоднозначностью, сложностью, необходимостью преодолевать неясность, неопределенность. Многие исследователи отмечают, что в ответ на рост роботизации, цифровизации и перехода значимой части общения в виртуальную среду усиливается потребность в человеческом контакте, во взаимодействии с другим человеком [6, С. 58-59].

Очевидно, что при развитии коммуникативных умений будущих магистров важно учитывать специфику профессиональной коммуникации и разнообразие профессиональных задач. Однако, хотим особое внимание обратить на тот факт, что, по мнению многих ученых (А. Бандура, Т.И. Васильева, Т.О. Гордеева, Р.Л. Кричевский, Д.А. Леонтьев, Дж. Маддукс, В.Г. Ромек и другие), поведение человека, особенно в трудных ситуациях, определяется не столько его умениями и способностями, сколько представлениями о собственной компетентности, то есть самоэффективностью. Д.А. Леонтьев указывал на то, что люди, которые верят в свою эффективность, осознанно прикладывают усилия для решения жизненных задач, рассматривают сложные проблемы, как задачи, которые обязательно будут решены, проявляют глубокий интерес к деятельности, которой занимаются, быстрее оправляются от неудач [5].

В контексте изучения коммуникативного аспекта контактной работы будущих магистров речь идет о коммуникативной самоэффективности. С нашей точки зрения коммуникативная самоэффективность рассматривается как самооценка коммуникативной готовности, осознание обучающимся того факта, что он обладает потенциалом, опытом, который позволит ему быть компетентным в профессиональной коммуникации. Как мы уже отмечали [8], коммуникативная самоэффективность заключается в представлениях обучающихся о себе и собственных эффективных коммуникативных действиях в соотношении с представлениями о должном коммуникативном поведении (в соответствии с требованиями образовательного и профессионального стандартов); в уверенности в достижении положительного результата в различных, в том числе нетипичных ситуациях взаимодействия и в готовности реализовывать это коммуникативное взаимодействие. Поэтому в процессе формирования коммуникативной самоэффективности будущих магистров важно грамотно организовать работу по совершенствованию их коммуникативных умений, делая акцент на актуализацию рефлексивных способностей обучающихся, на углубление их представлений о своем коммуникативном потенциале, на повышение уверенности в себе, на укрепление реалистичной и позитивной самооценки. Необходимо использовать формы работы, связанные с преодолением коммуникативных затруднений, с решением нетипичных коммуникативных ситуаций. К таким ситуациям исследователи относят: взаимодействие с незнакомыми людьми (особенно с представителями внешних групп), с людьми, наделенными властью, с представителями других культур, виртуализация процесса коммуникации, неспособность предугадать дальнейший ход и результаты коммуникации, конфликты (Н.П. Лыскова, М. Аргайл и другие). Зарубежные

исследователи G.M. Hodis и F.A. Hodis также подчеркивают, что главным образом специально организованная работа ведет к усилению убеждений обучающихся относительно своей коммуникативной самоэффективности [12]. Однако при этом важна активность самих магистрантов, ориентированность на собственный прогресс, осознание предъявляемых к ним требований, поддержка и положительная оценка их усилий со стороны преподавателя. Некоторые вопросы, касающиеся формирования коммуникативной самоэффективности и особенностей организации контактной работы с обучающимися, представлены нами ранее в различных публикациях [1, 8, 9].

В ходе исследования нами было предложено магистрам в период практик, предусмотренных учебным планом, в том числе педагогической практики (48 обучающихся) и производственной (32 человек) пройти диагностику (самооценка) на предмет готовности к организации контактной работы. В опрос были включены обучающиеся различных направлений подготовки. Были использованы следующие методики: «Диагностика оценки самоконтроля в общении М. Снайдера», направленная на определение уровня самоконтроля и коммуникативной самоэффективности у участников в процессе коммуникации или взаимодействия; «Субъективная оценка межличностных отношений» (С.В. Духновского), позволяющая выяснить насколько гармонично или негармонично ведут себя обучающиеся при выстраивании отношений или взаимодействия в процессе контактной работы [11]. Кроме того, будущим магистрам был предложен разработанный нами опросник самооценки уровня проявления коммуникативной самоэффективности.

При анализе полученных результатов по методике М. Снайдера, 65% (52 чел.) опрошенных продемонстрировали высокий уровень развития коммуникативного контроля и 20% (16 чел.) оказались на среднем уровне. При обсуждении результатов опрошенные соглашались, что они, действительно, ориентированы на мирное (гармоничное) взаимодействие с окружающими и стараются контролировать собственное поведение даже в неожиданных и стрессовых ситуациях.

Результаты, полученные по методике С.В. Духновского, оказались более неоднородными. Например, 75% (60 чел.) респондентов получили высокие показатели по шкале «напряженность отношений», что свидетельствует о центрации на себе, своих мыслях и переживаниях, отсутствие интереса к состоянию партнера по взаимодействию, нежеланию проявлять позитивные эмоции и чувства. Также высокие показатели по шкале «отчужденность отношений» показали 57,5% (46 чел.) опрошенных, что говорит о неготовности респондентов строить гармоничные и открытые отношения, отсутствии желания давать обратную связь и вступать в коммуникацию. По шкале «конфликтность» – 83, 75% (67 чел.) опрошенных показали средние и низкие показатели, что согласуется с результатами предыдущей методики и подтверждает ориентированность респондентов на гармоничное взаимодействие. По шкале «агрессия» – только 42,5% (34 чел.) опрошенных продемонстрировали средний уровень, который является показателем ориентированности при выстраивании отношений на равенство партнеров, дружелюбие и тактичность по отношению друг к другу. При обсуждении результатов многие магистры с удивлением обнаруживали, что коммуникативный аспект включает в себя гораздо большее количество параметров, чем они считали, но с получившимися результатами были согласны. Но среди собственных дефицитов многие выделяли саморегуляцию в профессиональных коммуникативных ситуациях, прежде всего, в ее эмоциональном аспекте. Будущие магистры испытывают сильное волнение при проведении занятий, не всегда готовы взаимодействовать с аудиторией, часто достаточно остро реагируют на обратную связь по поводу организуемой коммуникации. Это в свою очередь приводит к затруднению использования контактных форм гармоничного взаимодействия. Эти результаты, полученные в процессе наблюдения и анкетирования, подтверждались высказываниями одноклассников. Они отметили, что некоторые магистранты не всегда могут сдерживать свои эмоциональные проявления, однако достаточно адекватно реагируют, если окружающие пытаются помочь им справиться с трудной ситуацией. Другие могут быстро с собой справиться даже в самой нестандартной ситуации и всегда производят хорошее впечатление на окружающих. При этом большинство обучающихся отметили, что не все из респондентов умеют эффективно разрешать конфликтные или спорные ситуации в ситуациях, когда они выступают в качестве третьей стороны.

В соответствии с результатами, полученными по итогам опроса на выявление самооценки уровня проявления коммуникативной самоэффективности, будущие магистры распределились следующим образом. Высокий уровень проявления коммуникативной самоэффективности продемонстрировали лишь 28,8% респондентов. Эти обучающиеся чувствуют уверенность и убеждены в том, что смогут эффективно организовать профессиональную коммуникацию в разных ситуациях, считают, что обладают необходимыми для профессии коммуникативными качествами и умениями, осознают необходимость саморазвития, в том числе в сфере профессиональной коммуникации. 49,8% опрошенных отметили, что чувствуют уверенность в том, что смогут организовать эффективную профессиональную коммуникацию лишь ситуативно, не всегда считают, что обладают необходимыми для профессии коммуникативными качествами и умениями. 21,4% указали на то, что чувствуют неуверенность в способности организовать эффективную деловую коммуникацию в разных ситуациях, считают, что не обладают в достаточной мере необходимыми для профессии коммуникативными качествами и умениями, не стремятся к самосовершенствованию.

Проведенные исследования показали, что наиболее сформированным у магистров оказался организационный критерий – 45% (36 чел.) респондентов находятся на среднем и высоком уровнях. Праксиологический критерий сформирован на низком уровне у 30% (24 чел.) опрошенных. Наименее сформированным оказался коммуникативный критерий, так как на высоком уровне его не смог продемонстрировать никто из респондентов, при этом количество опрошенных на среднем и низком уровнях оказалось примерно поровну. Таким образом, у будущих магистров умения, связанные с коммуникативным компонентом готовности к организации контактной работы в процессе профессиональной деятельности, оказались сформированы недостаточно.

Выводы. В заключении еще раз отметим, что значение подготовки будущих магистров к организации контактной работы в ее коммуникативном аспекте не вызывает сомнения с точки зрения их будущей профессиональной деятельности. Необходимо создавать такие условия, при которых будущие магистры будут ориентированы на постоянную рефлексию своих коммуникативных умений и действий, а также смогут осознать необходимость в выражении своих позитивных чувств и эмоций по отношению к другим участникам. Используемые в работе с магистрами формы и методы должны быть направлены на обогащение их коммуникативного опыта с точки зрения будущей профессии, на развитие умений слышать и слушать другого, давать обратную связь. Важно формировать у будущих магистров уверенность в своих коммуникативных умениях и способностях, а также готовность эффективно реализовывать коммуникативное взаимодействие в любых ситуациях, в том числе в ситуациях неопределенности.

Литература:

1. Игнатова, В.В. О коммуникативной самоэффективности обучающихся вуза в контексте их профессиональной подготовки к многоканальной коммуникации / В.В. Игнатова, Т.Н. Пасечкина // Проблемы современного образования. – 2020. – № 2. – С. 192-200.
2. Игнатова, В.В. Современные формы контактной работы в вузе / В.В. Игнатова, Д.В. Кузина // Научное мнение. – 2019. – № 12. – С. 66-73.

3. Кузина, Д.В. Гармоничное взаимодействие студентов педагогического колледжа в условиях организации контактной работы на учебных занятиях / Д.В. Кузина // Современная дидактика и качество образования: соотношение индивидуального и коллективного в обучении: материалы VIII Всерос. науч.-метод. конф. / отв. ред. М.В. Минова. – Красноярск, 2016. – С. 163-166.

4. Кузина, Д.В. Создание мастерской как способ организации рефлексивной деятельности студента на предмет «гармоничного взаимодействия» в процессе контактной работы / Д.В. Кузина // Мир человека: материалы ежегодных конференций / под общ. ред. В.В. Игнатовой. – Красноярск: ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева», 2019. – С. 46-49.

5. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.

6. Навыки будущего: что нужно знать и уметь в новом сложном мире / Е. Лошкарева, П. Лукша, И. Ниненко [и др.]. – Global Education Future, Future Skills, WorldSkills Russia, 2017. – 92 с.

7. Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры”. – URL: <http://fgosvo.ru/news/5/3000>

8. Пасечкина, Т.Н. Формирование коммуникативной компетентности и коммуникативной самоэффективности как «soft skills» будущих специалистов / Т.Н. Пасечкина // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2019. – № 2 (48). – С. 178-188.

9. Пасечкина, Т.Н. О способах обогащения коммуникативного опыта обучающихся вуза в процессе формирования их коммуникативной самоэффективности / Т.Н. Пасечкина // Педагогический вестник. – 2020. – № 14. – С. 83-86.

10. Психодиагностика персонала: методики и тесты: в 2 т. / [Д.Я. Райгородский]; под ред. Д.Я. Райгородского. – Самара: Издательский дом «Бархат-М», 2007. – Т. 2. – 560 с.

11. Herbert, I.P. Graduate employability, employment prospects and work-readiness in the changing field of professional work / Ian P. Herbert, Andrew T. Rothwell, Jane L. Glover, Stephanie A. Lambert // The International Journal of Management Education. – Vol. 18, Issue 2. – 2020. – <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2020.100378>.

12. Hodis, G.M., Hodis F.A. Trends in Communicative Self-Efficacy: A Comparative Analysis / G.M. Hodis, F.A. Hodis // Basic Communication Course Annual. – 2012. – Vol. 24. – URL: <https://ecommons.udayton.edu/bcca/vol24/iss1/7/>.

Педагогика

УДК 377

кандидат педагогических наук доцент Лапшова Анна Владимировна

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

преподаватель Уракова Екатерина Андреевна

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

студент Корнусова Валерия Максимовна

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

ДИДАКТИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРАКТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В данной статье авторами рассматриваются вопросы развития дидактического обеспечения практического обучения в профессиональном образовании. В частности, анализируются теоретические аспекты дидактического обучения, а также подчеркиваются практические формы его представления в виде совокупности форм, методов, средств и технологий обучения, нацеленных в контексте рассматриваемой тематики на достижение становления системы практико-ориентированного образования с учетом инноваций современного профессионального обучения.

Ключевые слова: профессиональное образование, дидактическое обеспечение, подготовка специалистов, практические обучение, компетенции.

Annotation: In this article, the authors consider the development of didactic support for practical training in vocational education. In particular, the theoretical aspects of didactic education are analyzed, and the practical forms of its presentation in the form of a set of forms, methods, means and technologies of education, aimed in the context of the subject under consideration at achieving the formation of a system of practice-oriented education, taking into account the innovations of modern vocational training, are emphasized.

Key words: vocational education, didactic support, training of specialists, practical training, competencies.

Введение. В современных условиях активного реформирования профессионального образования, происходящие процессы трансформации требуют актуализации различных исследований и подходов авторов в области процессов сопровождения обучающихся посредством применения отдельных методов и технологий обучения, а также внедрения актуального инструментария педагога. В частности, особую значимость приобретают вопросы рассмотрения дидактического обеспечения процесса формирования знаний, умений, навыков и компетенций обучающихся в условиях профессионального образования. Интеграция компетентного и модульного подходов в обучении с ориентацией на гармоничное становление и развитие личности высококвалифицированного профессионала требует подбора соответствующего инструментария обучения и его адаптацию под практическую деятельность. Как показывает опыт, практическое обучение требует воссоздания специальных условий актуализации знаний с целью последующего закрепления умений, навыков и формирования компетенций обучающегося через получение реального опыта. Соответствующую главенствующую роль в данном контексте занимают вопросы подбора соответствующего дидактического обеспечения как совокупности системных средств, форм, элементов, методов, инструментов и технологий, применяемых в виде совокупности в ходе образовательного процесса.

Таким образом, формулировка цели статьи – произвести комплексный теоретический анализ процессов дидактического обеспечения практического обучения в профессиональном образовании и выделить его специфические особенности и черты.

Изложение основного материала статьи. Возвращаясь к рассмотрению дидактического обеспечения как теоретического понятия современной педагогики профессионального образования, важно отметить, что различные авторы присваивают различные описательные характеристики данного понятия. Однако, в общей системе, под дидактическим обучением едино понимают комплекс различных функциональных элементов образовательного процесса, направленных на достижение поставленных целей и задач образования. Конкретизируя данную формулировку под условия профессионального образования, необходимо отметить, что под функциональными элементами понимаются такие современные компоненты профессионального образования, как принципы обучения, методы, средства, инструменты (а именно материально-технические и в частности дидактические), а также технологии обучения. Причем последние являются совокупностью ранее перечисленных характеристик в виде единой системы представления образовательного процесса с подобранными элементами, ведущими к достижению целей и задач профессионального образования [1]. Цели и задачи же – это элементы прогнозирования предполагаемого результата обучения, а именно формируемые в ходе образования знания, умения, навыки и компетенции, тесно соотносимые с будущей практической деятельностью.

Профессиональное образование, как важнейший элемент воссоздания интеллектуального потенциала и восполнения кадров в экономическую систему, сегодня следует принципам ориентации на реальные потребности экономики, а именно аккумуляцию специалистов отдельных отраслей и специальностей в больших объемах с целью восполнения наблюдающегося дефицита. В условиях острой нехватки специалистов, обучение с теоретических аспектов должно быть полностью переориентировано на практическую деятельность; это подчеркивается внедрением в образовательные программы практик на базе мест будущего (потенциального) трудоустройства по профессии и развитием максимальной приближенности образовательных условий обучения к практической деятельности [5]. Соотнося вышеизложенное с вопросами формирования дидактического обеспечения профессионального образования, важно понимать, что в современной практике отсутствуют общие критериальные характеристики, относимые к вопросам именно практического обучения, а также подчеркивающие возможность создания максимально приближенных к рабочей практике условий обучения.

Так, подбор соответствующего дидактического обеспечения производится на основе поставленных целей и задач образования. На практике это выражается в моделировании и последующем проектировании образовательного процесса (системы обучающихся) на уровне как отдельных модулей, так и дисциплин, входящих в них. В таком случае построение соотношения между теоретическим и практическим аспектом обучения требует внедрения особых форм, методов и средств обеспечения реализации намеченных функций.

В качестве методов обучения, по мнению ряда авторов, в условиях практического обучения, наиболее целесообразно внедрять те, которые способствуют становлению гибких профессиональных качеств специалиста, позволяющих универсализировать его функции и повысить адаптивность к трудовым условиям. Сюда можно отнести, например, проблемное обучение (в форме диалога, дискуссии, беседы и так далее), обладающее преимуществами, связанными с ориентацией на устную работу и проявление активной субъект-субъектной позиции участников образовательного процесса. Важной становится и возможность формирования критического мышления обучающегося, достижимая при применении методов, предполагающих проявление активности со стороны обучающихся. Вместе с тем, инновационные методы обучения должны применяться в совокупности с традиционными, с целью обеспечения максимальной гармонизации на уровне теории, практики и адаптивности в ходе профессионального образования [3].

Наиболее перспективные средства обеспечения достижения целей и задач профессионального образования напрямую связаны с возможностью ускоренного формирования знаний, умений, навыков и компетенций – сюда входит как материально-техническое обеспечение, так и непосредственное содержание конкретной учебной дисциплины, передаваемое посредством использования данных средств. В современных условиях, практическую значимость приобретают процессы самостоятельной работы и активности обучающегося – самообразование занимает особое значение в становлении компетенций и формирования профессиональных качеств через изучение дополнительной расширенной информации с применением технических средств (как правило, научные источники информации из сети интернет). Педагог в таких условиях формирует лишь базовые теоретические компоненты, постоянно актуализирует их в соответствии с современными изменениями, а также предоставляет дополнительные источники информации для самоподготовки и углубленного изучения. Это позволяет снизить количество изучаемой в ходе очного обучения теории и сменить её на практику [6].

Конкретизируя место технологий обучения и их связи с дидактическим обеспечением, важно отметить, что в целом технология представляется в виде совокупности действия изложенных элементов, направленных на достижение целей образования. Однако она не представляет собой конкретного течения всех этапов и элементов системы; в этом случае технология служит лишь инструментом, задающим общие принципиальные рамки деятельности педагога в условиях практического обучения. В тоже время, технология может видоизменяться и дополняться через внедрение новых системных элементов, ранее прошедших процедуры апробации, и принятых педагогическим сообществом.

Помимо прочего, важно также учитывать и вопросы профессионального воспитания, актуальные в условиях дидактического обеспечения. Поскольку система обучения в качестве одной из основных задач ставит и формирование личности специалиста, дидактическое обеспечение также должно быть направлено на реализацию данной задачи в ходе работы педагога [4]. Стоит понимать, что эти процессы не могут протекать стихийно, и требуют гармонизации всей формируемой системы подготовки специалиста с учетом аспектов практического обучения в условиях профессионального образования [2].

С позиции педагога, дидактическое обеспечение требует высокого уровня развития управленческой культуры, поскольку это предполагает полноценное управление образовательным процессом на разных системных уровнях и построение условной коммуникации между всеми элементами системы. В случае отсутствия взаимосвязи данных элементов, дидактическое обеспечение не будет выполнять полного перечня своих функций, и станет менее эффективным. По сути, в систему дидактического обеспечения, для построения функциональных взаимосвязей между элементами всей системы подготовки обучающегося (а именно формирования знаний, умений, навыков и компетенций), включаются различные компоненты, соотносимые с выполняемыми функциями дидактического обеспечения (и соответствующими им этапами). В частности, данные компоненты представлены в виде целевого, научно-методического, содержательного, коммуникативного, а также контрольно-оценочного (рис. 1.)



Рисунок 1. Поэтапное внедрение компонентов дидактического обеспечения в моделируемую систему практического обучения в условиях профессионального образования

Обращаясь к рисунку 1, важно отметить, что внедрение всех компонентов дидактического обеспечения предполагает учет специфических особенностей подготовки обучающихся; важно понимать, что в зависимости от уровня образования (СПО, ВО, ДПО), а также характеристик направления и профиля подготовки (с соответствующими им стандартами), отдельные компоненты будут видоизменяться, тем самым адаптируя систему под практические аспекты обучения данных специалистов. На практике это выражается в изменении методов обучения, установлении «пропорций» между теорией и практикой, самостоятельной активностью и так далее [7].

Так, дидактическое обеспечение в системе формирования знаний, умений, навыков и компетенций, а также становления личности специалиста, занимает одну из главенствующих ролей, определяя специфику всей системы образовательной подготовки посредством определения набора её конкретных характеристик и черт. В таких условиях, важно чтобы дидактическое обеспечение соответствовало принципам научности, системности, комплексности, взаимообусловленности, гибкости, адаптивности, преемственности и ряду других. Помимо прочего, система должна включать в себя инновационные компоненты образования, соответствующие потребностям практического обучения в современных условиях цифровизации.

Выводы. Таким образом, становление личности высококвалифицированного специалиста напрямую связано с процессами развития педагогических систем на уровне их как теоретического, так и практического представления. В частности, дидактическое обеспечение выступает в качестве совокупности компонентов, нацеленных на реализацию конкретных условий обучения специалиста с применением отдельных методов, средств, форм и технологий обучения в их совокупном действии.

Литература:

1. Булдакова И.Н. Дидактическое обеспечение личностно-ориентированного образовательного процесса // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – №12. – С. 247-255.
2. Ваганова О.И. Формирование технологической компетентности будущего педагога профессионального обучения в ходе практики // Концепт. – 2019. – №11. – С. 24-33.
3. Ваганова О.И., Колдина М.И., Трутанова А.В. Разработка содержания профессионально-педагогического образования в условиях реализации компетентного подхода // БГЖ. – 2017. – №2 (19). – С. 97-99.
4. Гайнеев Э.Р. Воспитательный потенциал занятий практического обучения // Профессиональное образование и рынок труда. – 2016. – №4. – С. 43-45.
5. Лунева Ю.Б., Ваганова О.И., Смирнова Ж.В. Практико-ориентированный подход в профессиональном образовании // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. – 2018. – №6 (32). – С. 122-126.
6. Маркова С.М., Уракова Е.А. Дидактические основы содержания практического обучения // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – №71-1. – С. 246-249.
7. Шмалько С.П., Засядко О.В. Профессионально ориентированное дидактическое обеспечение // Образовательные технологии (г. Москва). – 2010. – №2. – С. 76-84.

УДК 371

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой физического воспитания и адаптивной физической культуры Магомедов Руслан Расулович
Ставропольский государственный педагогический университет (г. Ставрополь)

СОЦИАЛИЗАЦИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА КАК ОСНОВНОЙ ФАКТОР РЕАЛИЗАЦИИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. В данной статье анализируются здоровьесберегающие технологии, в частности роль спорта в социализации молодежи в современном российском обществе, рассматривается отношение молодежи к спортивной культуре и спорту, а также их статус в качестве конкретной социальной группы. В статье определены основные направления трансформации национальной политики в сфере спортивного менеджмента в Российской Федерации. Тема статьи актуальна, поскольку спорт – это одно из важнейших социальных явлений, которое охватывает все уровни современного общества и оказывает широкое влияние на все сферы жизни молодежи. Автор подчеркивает, что успешная реализация комплексного плана использования здоровьесберегающих технологий, а также другие национальные меры, связанные с молодежным спортом и участие представителей различных молодежных групп в систематической культуре и ответственного отношения к своему здоровью, будут способствовать повышению роли спорта в социализации молодежи, что должно привести к улучшению показателей физического и психического здоровья молодежи. Состояние физического и психического здоровья молодежи во многом определяет будущее всей страны в целом и решения самых насущных задач, стоящих перед российским обществом в настоящее время. В статье показано, что государственные органы Российской Федерации в настоящее время организуют и управляют спортивной культурой и спортом, формулируют задачи, связанные с резким увеличением числа граждан, ведущих активный и здоровый образ жизни. Спорт – это не только важнейшее направление для социализации молодежи, но и образ жизни. При этом не имеет значения, выполняет ли человек эту работу на профессиональном или любительском уровне.

Ключевые слова: физическое воспитание, молодежная политика, молодежная социализация, технологии здравоохранения.

Annotation. This article analyzes health-saving technologies, in particular the role of sports in the socialization of youth in modern Russian society, examines the attitude of young people to sports culture and sports, as well as their status as a specific social group. The article defines the main directions of transformation of the national policy in the field of sports management in the Russian Federation. The topic of the article is relevant because sport is one of the most important social phenomena that covers all levels of modern society and has a broad impact on all spheres of youth life. The author emphasizes that the successful implementation of a comprehensive plan for the use of health-saving technologies, as well as other national measures related to youth sports and the participation of representatives of various youth groups in a systematic culture and responsible attitude to their health, will contribute to increasing the role of sports in the socialization of youth, which should lead to an improvement in the indicators of physical and mental health of youth. The state of physical and mental health of young people largely determines the future of the whole country as a whole and the solution of the most pressing tasks facing Russian society at present. The article shows that the state bodies of the Russian Federation currently organize and manage sports culture and sports, formulate tasks related to a sharp increase in the number of citizens leading an active and healthy lifestyle. Sport is not only the most important direction for the socialization of young people, but also a way of life. At the same time, it does not matter whether a person performs this work at a professional or amateur level.

Key words: physical education, youth policy, youth socialization, healthcare technologies.

Введение. Процесс социализации личности имеет положительное проявление историко-культурных условий во внешней среде. На этапе технологических преобразований этот процесс приобрел определенный контур и форму: изменились стандарты и показатели социальной зрелости, усложнилась сама система социализации, изменились методы обучения. Пока цивилизация существует в разных поколениях, проблемы социализации человека будут связаны между собой. Российские ученые и специалисты по социологическим вопросам в этой области считают, что «социализация – это процесс социального становления человека и формирования его социального статуса» [1].

Социализация – это процесс, посредством которого формируется общество людей и их социальный статус. Благодаря своим специфическим методам физкультура, как показывает практика, действительно оказала положительное влияние на процесс социализации личности обучающихся. В данном процессе это повлияло на повышение личностной социальной зрелости благодаря гармоничному сочетанию физической культуры или физического воспитания, тела и ума, мышления и труда, морального и эстетического воспитания.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время вышеупомянутые проблемы особенно серьезны для современного российского общества, переживающего экономические, политические, культурные и социальные кризисы. Без образования, культуры, человеческой нравственности и других составляющих социальный прогресс в обществе невозможен. Это особенно важно для молодежи.

К сожалению, у молодых людей всё чаще наблюдаются негативные явления – конфликты в межличностных отношениях, неуверенность в себе и растущие трения в будущем. Некоторые подростки проявляют такие черты, как безнравственность, безответственность, агрессивность и преступные наклонности. Нынешнее ухудшение социальных и культурных условий связано с социальным неравенством и недооценкой культуры, образования, интеллектуального и творческого труда [12].

Растущий интерес национальной политики в области образования к формированию физической культуры молодого поколения следует рассматривать не только с точки зрения «узких рамок» когнитивной деятельности, ответственной за социализацию, но и с учетом личностного социального образования.

Успех выпускников зависит от точности выбора наилучшего выбора среди групп с долгосрочными противоречиями (такими как стабильность и мобильность). Эта последняя форма все еще не подходит для решения проблем в системе образования конкретной страны. Однако в исследуемых проблемах наблюдаются положительные тенденции и изменения, что отражается в сложности структуры образовательного движения, что означает накопление дополнительных навыков и формирование позитивных личностей в обществе.

Следует отметить, что студенты ВУЗов, как социальная группа, студенты выделяются по-разному: высшее образование и когнитивная мотивация, социальная активность и стремление к самореализации, сочетание интеллекта, творчества и физической активности. С точки зрения психосоциального развития студентов отличает развитие высших психологических

функций и личности в целом. В начале XXI века российские университеты присоединились к Болонской конвенции и постепенно перешли на европейскую образовательную модель.

Принятие этой модели привело к ограниченному пониманию населением, включая студентов и преподавателей, цели высшего образования, заключающейся в получении степеней бакалавра и магистра в области образования. Действительно ли это единственная цель высшего образования? Согласно национальным документам об образовании, университеты стремятся предоставить на рынок труда компетентных кадров, обладающих необходимыми качествами для формирования профессионального духа. В то же время в литературных и научных работах подчеркивается, что обучение студентов также является важным этапом социализации.

Социализация, согласно определению энциклопедии, означает, что люди сами активно участвуют в развитии культуры, формируют определенные важные социальные качества и приобретают необходимые навыки. Их успешная реализация в направлении более независимой социализации предполагает понимание человеком окружающей действительности и овладение знаниями и навыками личной и совместной деятельности. Процесс образования имеет решающее значение для эффективности социализации [5].

Следовательно, ясно, что основная роль университетов в подготовке квалифицированных кадров заключается в социализации специальностей. В научной литературе существует множество способов выявления типа профессиональной социализации. Например, социолог А.С. Перинская понимает процесс вхождения людей в профессиональную среду, усвоение профессионального опыта и усвоение норм и ценностей профессионального сообщества посредством профессиональной социализации [10]. С другой стороны, мы имеем в виду процесс активной реализации накопленного профессионального опыта, в котором проявляются различные типы правильного поведения, которые не подчиняются внешним требованиям, а сознательно выбирают наилучшие поведенческие решения, предполагающие постоянное профессиональное и личностное развитие.

Известный российский ученый в области социализации молодежи А.И. Ковалева также определяет профессиональную социализацию как способность индивидов приобретать определенные профессиональные знания, навыки, овладевать опытом работы, нормами и ценностями профессионального сообщества [4].

А.Г. Красноперова в своей статье подчеркнула, что профессиональная социализация личности тесно связана с подготовкой человека к профессиональной деятельности, включая влияние информации СМИ, историй родственников и знакомых, наблюдение за профессиональным поведением [5].

Исследование социолога В.А. Клименко о профессиональной социализации студентов рассматривается как процесс усвоения нескольких факторов и уровней людьми, обладающими особыми социальными и профессиональными знаниями, способностями. В то же время приоритет отдается формированию профессиональных норм, ценностей и профессиональной культуры. Цель состоит в том, чтобы развить адаптивность и общие характеристики, создать необходимый потенциал для эффективной интеграции в рабочую среду, успешного выполнения социальных ролей и профессиональных функций, а также иметь высокий уровень социальной и профессиональной мобильности в личной жизни.

Т.Г. Затева уточняет, что профессиональная социализация является многомерным и сложным процессом, результатом активного развития и является основой профессионально важных социальных ценностей, установок и норм [10].

Мы видим, что формирование личностных и профессиональных качеств молодых специалистов с точки зрения обучения в рамках адаптации к профессиональной среде является приоритетным направлением изучения профессиональной социализации. Эти качества включают научную психологию и педагогические навыки: необходимы подготовка к новым профессиональным знаниям, профессиональные интересы, стремление к знаниям, умственная активность, независимость, профессиональные перспективы, способность взаимодействовать в профессиональной среде, знание профессиональной терминологии, самореализация и личностный рост [10].

Анализ научной литературы показывает, что в теории образования нет единого взгляда на определение основных аспектов понятия «социализация». Предпосылкой для социализации является то, что человек отвечает социальным требованиям своего возраста и что существуют личные и социальные условия для обеспечения стандартизированного поведения и социальной адаптации. Какие критерии можно использовать для определения степени социализации обучающихся? На основе анализа научных публикаций, мы определили и систематизировали следующую условную классификацию:

I. Психологические и мотивационные тенденции:

- овладение позитивной мотивацией изучаемой специальности;
- позитивное эмоциональное отношение к будущей карьере;
- образованная система ценностных ориентаций;
- чувство готовности студентов к профессиональной деятельности.

II. Профессиональное самоопределение:

- осознанный выбор конкретной специальности и сферы деятельности;
- личностные характеристики, которые соответствуют требованиям выбранной специальности;
- активное вхождение в профессиональную среду;
- успешное освоение специальности в определенных трудовых процессах и отношениях;
- реализация личности.

III. Социальная и профессиональная адаптация:

- бесконфликтное принятие условий организации образовательного процесса в университете;
- приобретение самостоятельных навыков научной работы;
- коммуникативная адаптация: способность продуктивно взаимодействовать в группе и выстраивать коллегиальность;
- способность учиться в процессе производственной практике;
- стремление повысить квалификационный и профессиональный уровень.

IV. Здоровье:

- достаточный уровень здоровья;
- общее самочувствие;
- настойчивость;
- отсутствие вредных привычек, здоровый образ жизни;
- знание и соблюдение правил личной и профессиональной гигиены.

Образовательные условия функционирования системы высшего образования должны обеспечивать эффективное физическое и умственное развитие личности студентов. Они должны обеспечить ориентированный на обучающихся подход к образовательному процессу в области культуры Uni-Sport, опираясь на совместную ответственность педагога и обучающихся за социально-профессиональное и личностное развитие. Формирование спортивной культуры личности каждого студента должно стать одним из факторов общего процесса социализации молодежи в вузах [6].

Технологии сохранения здоровья и спорт все чаще проникают в жизнь людей разных возрастов и социальных групп. Физическая культура и спорт эффективно влияют на процесс формирования потребностей, мотивов и ценностных ориентиров студентов в области физической культуры. Спортивная культура – это мощный инструмент, который позволяет человеку развиваться в гармонии с обществом и культурой, приобретать духовное богатство в едином выражении творческих действий, чувств и общения, а также приобретать знания. Эти знания являются ключом к разрешению конфликтов между природой и производством, работой и развлечениями.

Благодаря здоровьесберегающим технологиям, культуре и образованию, устойчивая личность и продуктивное участие в жизни и работе укрепляют естественные физические аспекты, психологический комфорт обучающихся и всесторонне развивают их [6, С. 304]

Таким образом, влияние спортивной культуры и спорта передается другим аспектам человеческой жизни, таким как авторитет и статус в обществе, занятость, ориентация на ценности, эстетические идеалы, моральные и интеллектуальные качества. Спортивная культура основана на принципе триничности движения личности, интеллекта и социальной психологии, которая является возможностью самореализации человека [5]. В процессе непрерывной трансформации общественной жизни спортивная культура, как сложное социальное явление, играет конструктивную роль в области образования, морали и этики.

Технология охраны здоровья составляет большой, независимый слой общей человеческой культуры и влияет на важные аспекты личности, которые удовлетворяют социальные потребности людей в общении, развлечениях и других формах выражения личности с помощью социальной деятельности. В настоящее время утверждается социокультурная парадигма – «образование для жизни», которая подчеркивает важность влияния университетского образования на социализацию студентов и фокусирует внимание педагогов на инновационных инструментах влияния преподавания. В свою очередь, занятия спортом помогают решать такие проблемы социальных условий, как глобальное и гармоничное развитие личности, достижение более высокого уровня устойчивости социологических проблем организма к социальным и экологическим условиям, содействие развитию физических и умственных способностей и полная реализация творческих способностей [1]. Технология охраны здоровья прямо и косвенно влияет на формирование и развитие этих черт личности, позволяя развиваться в гармонии и единстве с общей культурой, достигая социальной стабильности и психологического комфорта.

По словам В.И. Столярова, «индивиды, которые активно участвуют в спортивных соревнованиях, приобретают социальные и этические нормы, культурные ценности, полезные практические навыки и конкретные знания. Другими словами, когда формируются социально значимые черты личности, это называется процессом социализации личности» [1]. Для развития личностных качеств студентов необходимо максимально увеличить участие студентов в университетской физкультуре и спортивных мероприятиях в «открытых условиях свободного развития личности и пространства социального образования» [9].

Спортивная культура проявляется в прогрессивном цивилизованном обществе как неотъемлемая часть образа жизни социально активных людей [10, 11] и органически связана с понятиями общей культуры, общечеловеческих ценностей и духовности. Используя конкретные методы, технология сохранения здоровья фактически оказывает положительное влияние на процесс социализации личности студентов. Эти явления следует рассматривать как особую культурную деятельность, результат которой полезен для общества и человека в социальной жизни, образовании, организации труда, повседневной жизни, системах здравоохранения и развлечений.

Физическая культура и занятия спортом имеют большой потенциал для личностного развития и самосоциализации, чтобы реализовать интеллектуальные, духовные и творческие способности обучающихся. Для успешной профессиональной социализации обучающихся необходимо использовать сочетание факторов и условий обучения, реализуемых в образовательном процессе. Наш опыт показывает, что одним из наиболее важных факторов в социализации студенческой молодежи является физкультура.

Спортивная атмосфера, соревновательная деятельность, способность работать в команде, воля к победе и позитивная мотивация к здоровому образу жизни, являются основными факторами, определяющими важные профессиональные качества обучающихся. Также, это высокий уровень здоровья и благополучия, что является элементом успешной личной профессиональной социализации. Достижение этих целей зависит не только от используемых средств, но и от социальной направленности образовательного процесса.

Мы согласны с утверждением В.Г. Шилко о том, что личностно-ориентированное содержание физической культуры и занятий спортом основано на использовании в учебном процессе спортивных приемов, общего развития и здоровья, что способствует воспитанию интереса обучающихся к спорту [5]. В настоящее время одним из самых популярных видов занятий физкультурой среди студентов является фитнес. Поэтому естественно включать фитнес как курс выбора в занятия физкультурой студентов.

Спорт традиционно связан с соревнованием и конкурентоспособностью. Ученые считают, что тренировка является главной особенностью, отличающей спорт от других социальных явлений. Л.И. Лубышева считает, что «эффективность социализации через спорт в значительной степени зависит от ценностей спорта как социального института и общности индивидов (в том числе молодежи) как определенной социально-демографической группы» [5, С. 190].

Результаты российских социологических исследований показывают, что спорт, как социальный институт, играет очень важную роль в социализации современной российской молодежи. Спортивная культура и ценности все больше внедряются в общественное сознание и сознание молодежи как специфической социально-демографической группы [5].

Выводы. Нет никаких сомнений в том, что функция технологий укрепления здоровья как средства социализации молодежи напрямую зависит от национальной культурной и спортивной политики, соответствующей инфраструктуры и условий для систематического занятия спортом. В отличие от периода 1990-х годов, характеризующегося развалом спортивной инфраструктуры и резким сокращением доли населения, занимающегося спортом, нынешний этап развития характеризуется подъёмом указанного вида деятельности. Поэтому применение здоровьесберегающих является важным фактором социализации российских студентов.

Литература:

1. Воробьева, И.В. Особенности профессиональной социализации студентов, получающих специальность «социальная работа»: автореф. дис. ... канд. социол. наук. – М.: Московский гуманитарный университет, 2007. – 20 с.
2. Задорина, М.А. Информационная открытость муниципальных образовательных организаций / М.А. Задорина // Города и местные сообщества. – 2015. – Т. 1. – С. 226-237.
3. Клименко, В.А. Профессиональная социализация студентов // Социологический альманах / В.А. Клименко. – 2018. – № 3. – С. 92-102.
4. Ковалева, А.И. Концепция социализации молодежи: нормы, отклонения, социализационная траектория / А.И. Ковалева // Социологические исследования. – 2019. – № 1. – С. 109-115.

5. Красноперова, А.Г. Профессионально-трудовая социализация в образовательном процессе комплекса / А.Г. Красноперова // Фундаментальные исследования. – 2018. – № 2. – С. 77-79.
6. Кучмиева, С.И. Мотивационные факторы профессиональной социализации студентов в период обучения в вузе: автореф. дис. ... канд. социол. наук. – Волгоград: Волгоградский институт бизнеса, 2007. – 24 с.
7. Никсон, Х. Спорт, социализация и молодежь / Хрестоматия по социологии физической культуры и спорта // Сост.: В.И. Столяров, Н.И. Чесноков, Е.В. Стопникова. – М.: Физическая культура, 2018. – Ч. 1. – С. 10-19.
8. Правительство Российской Федерации от 11 июня 2014 г. № 540 г. «Об утверждении Положения о Всероссийском физкультурно-спортивном комплексе «Готов к труду и обороне» (ГТО)» // Российская газета. – №6405. – 2014. – 18 июня.
9. Самыгин, П.С. Социальная неопределенность и правовая социализация учащейся молодежи в России / П.С. Самыгин. – Ростов н/Д.: Изд-во ЮФУ, 2018. – С. 109-121.
10. Социология молодежи: учебник / В.И. Чупров, Ю.А. Зубок. – М.: Норма: ИНФРА-М, 2017. – С. 31-190
11. Социология физической культуры и спорта: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л.И. Лубышева. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Академия, 2018. – С. 77-212.
12. Студеникина, Е.С. Профессиональная социализация студентов в вузе: условия и процессы реализации функции: автореф. дис. ... канд. социол. наук. – Краснодар: Краснодарский университет МВД России, 2007. – 21 с.
13. Указ Президента Российской Федерации от 24 марта 2014 г. № 172 «О Всероссийском физкультурно-спортивном комплексе «Готов к труду и обороне» (ГТО)» // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2005. – № 13. – Ст. 1139.

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук Мазанюк Елена Федоровна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

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

КВЕСТ-ТЕХНОЛОГИИ КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА РАБОТЫ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ ВУЗА В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье отмечается, что процесс информатизации образования в Российской Федерации предполагает трансформацию учебного процесса, внедрение информационно-коммуникационных технологий и электронных образовательных ресурсов. Интеграция информационных технологий и университетского образовательного пространства обеспечивается разумной и гармоничной интеграцией в образовательный процесс. Это привело к изменениям в методике преподавания и появлению новых форм и методов организации совместной и самостоятельной познавательной деятельности обучающихся. Одной из новых форм использования на основе инструментов является исследование квест-технологий.

Ключевые слова: цифровые технологии, квест-технологии, самообучение, саморазвитие, обучение.

Annotation. The article notes that the process of informatization of education in the Russian Federation involves the transformation of the educational process, the introduction of information and communication technologies and electronic educational resources. The integration of information technologies and the university educational space is ensured by a reasonable and harmonious integration into the educational process. This has led to changes in teaching methods and the emergence of new forms and methods of organizing joint and independent cognitive activity of students. One of the new forms of use based on tools is the study of quest technologies.

Key words: digital technologies, quest technologies, self-learning, self-development, training.

Введение. Изменения в современном обществе требуют разработки новых методов обучения, новых методик преподавания, способствующих личностному развитию, творческой инициативе, развитию навыков обучающихся в области самостоятельной навигации и формированию универсальной способности решать проблемы, возникающие в жизни.

В настоящее время наиболее востребованными становятся интерактивные образовательные мероприятия, которые позволяют охватить большое количество участников образовательного процесса и реализовать их творческий потенциал, работать индивидуально и в команде, сочетать соответствующие знания и навыки.

Изложение основного материала статьи. В последние десятилетия дистанционное обучение стало глобальным явлением в сфере образования и информационной культуры, что существенно повлияло на характер образования во многих странах мира. Дистанционное обучение – это взаимодействие между преподавателями и студентами на расстоянии, которое отражает все компоненты образовательного процесса (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения) и реализуется с помощью конкретных средств – интернет-технологий [6].

Использование технологии дистанционного обучения – это новая коммуникационная возможность и новый уровень взаимодействия между преподавателями и обучающимися. Современному обществу нужна позитивная личность, способная контролировать бесконечный поток информации и готовая к постоянному саморазвитию и самообразованию. В этом случае педагогам отводятся новые роли – лидеров знаний, помощников и консультантов. Знания используются не как цель, а как средство личностного развития. Современные телекоммуникационные методы дистанционного образования обеспечивают интерактивный способ обучения.

Студенты имеют возможность быстро общаться, преподаватели – быстро реагировать на требования студентов, а также своевременно контролировать и корректировать его работу. Использование дистанционных технологий стимулирует непрерывное самообразование и личностное развитие педагога. Целью дистанционного внедрения образовательных технологий в систему обучения является обеспечение доступности качественного образования для обучающихся, независимо от места жительства, социального статуса и состояния здоровья, удаленности от учебных центров и т.д. [1].

Важно, чтобы система дистанционного образования не заменяла традиционную систему образования, а дополняла ее. Использование технологии дистанционного обучения предоставляет множество возможностей для управления учебной деятельностью студентов, формирования нового типа взаимодействия между преподавателями и студентами (партнерство, совместное решение учебных задач), а также новых форм управления и контроля учебной деятельности (онлайн-консультации, создание электронных сборников работ).

Преимущества дистанционного обучения и телекоммуникаций позволяют:

- решить проблемы взаимодействия и общения между преподавателями и студентами, преподавателями и учебными группами, а также отдельными студентами и учебными группами;
- постоянный мониторинг степени усвоения учебных материалов;
- предоставление учебных материалов и учебной информации, хранящихся на различных информационных серверах и базах данных телекоммуникационных сетей;
- гибкое обучение и соответствующие курсы могут быть предложены индивидуально;
- поддержка студентов в обширных исследованиях по интересующим темам.

Все эти формы могут существовать как отдельные элементы и могут сочетаться друг с другом и отличаться при планировании определенных видов деятельности или совместных действий с детьми. Эти формы особенно хорошо сочетаются в технологии квестов, которая становится все более популярной из-за нестандартной организации образовательных мероприятий. Использование подобных заданий позволяет значительно расширить сферу образовательного пространства, т.к. является одной из наиболее эффективных и инновационных форм организации очной и дистанционной учебной деятельности студентов, а также помогает развить интерес к учебе и расширить кругозор студентов, активизировать когнитивные процессы, привлечь внимание и развить эстетическое восприятие окружающего мира, творческое мышление и воображение.

При внедрении технологии квестов в учебных аудиториях и внеучебных мероприятиях необходимо создать дружескую атмосферу и побудить обучающихся искать и творить самостоятельно.

Технология квестов, как и любая учебная технология, имеет неизменные части, представленные структурными элементами и требованиями к их содержанию с учетом педагогических способностей обучающихся, конкретных обстоятельств и способностей образовательных организаций.

Технология выполнения заданий отличается от традиционных образовательных игр характером задачи и поиском информации в интернете. Сетевые задачи характеризуются глубоким «погружением» в открытое информационное пространство (презентация результатов задач в Интернете на веб-сайтах или в социальных сетях с помощью специального программного обеспечения). В процессе обучения (С.А. Осяк, Т.В. Захарова) квест – это «специально организованный вид исследовательской деятельности, для которой студенты ищут информацию (на самом деле) в определенных местах, включая поиск этих мест или других объектов, людей, задач и т.д.» [4].

С. Быховский, А.А. Власова, Ю.Н. Зарубина, Г.Л. Шаматонova предложили структуру квест-технологии, которую в целом следует использовать для выполнения учебных заданий, следующим образом: красочное введение, 20 ключевых заданий, перечень информационных ресурсов и описание рабочих процессов (этапов), которые должен выполнять каждый студент при самостоятельном выполнении заданий [5].

Использование активных методов обучения также является преимуществом квест-технологии. Онлайн-задания можно использовать как для групповой, так и для индивидуальной работы. Это подходит для работы в небольших группах, но существуют также онлайн-задания, предназначенные для отдельных учащихся. Кроме того, чтобы мотивировать студентов с помощью онлайн-заданий, можно выбрать свою собственную роль (например, путешественника, детектива, археолога, репортера, историка и т.д.) и действовать в соответствии со своей ролью. Квест может проецировать один или несколько объектов одновременно, и тогда он будет многомерным.

Профессор Берни Додж выделил следующие формы веб-заданий:

- создать базу данных по теме, подготовив все разделы для студентов;
- создать мини-книгу, где студенты учатся использовать гиперссылки для навигации в физическом пространстве;
- написать интерактивную историю (студенты могут выбрать вариант дальнейшей работы; для этого нужно два или три возможных направления);
- анализ сложных вопросов [7].

Профессор Берни Додж также различает требования к вариантам описания:

- описание должно позволять определить количественную разницу между одним параметром и другим;
- разница между количественными показателями должна быть примерно одинаковой (например, обучающиеся получают 4 балла за 1-2 орфографические ошибки, 3 балла - в случае 3-4 ошибок и т.д.) [7].

Сетевые задачи могут быть многомерными, и они также могут охватывать отдельную проблему, учебную тему и др. В задаче образовательной сети вся или часть информации об индивидуальной или коллективной работе обучающихся можно найти на разных веб-сайтах. Поиск в Интернете - это не просто поиск информации в Интернете, но и ее анализ, обобщение, формирование и защита собственных взглядов по конкретным вопросам.

Традиционно онлайн-задания включают публикацию необходимой информации и заданий на веб-сайтах в Интернете. Квест позволяет сформировать широкую структуру, включающую информационные страницы и страницы с различными типами вопросов. Основываясь на результатах работы, студенты должны подготовить презентацию для доклада о проделанной работе. Эту работу можно выполнять индивидуально или в группах.

Технология квеста позволяет формировать способности обучающихся при соблюдении следующих условий:

- * использование информационных технологий для решения профессиональных задач;
- * самообучение и самоорганизация;
- * способность работать в команде (планирование, распределение функций, взаимная помощь, взаимный контроль);
- * уметь находить несколько способов разрешения проблемной ситуации, определять наиболее разумный выбор и доказывать свой выбор.

Использование электронных образовательных ресурсов в образовательном процессе в сочетании с системой управления обучением и управлением образовательным контентом, предлагаемой в Moodle, может эффективно организовать независимую познавательную деятельность обучающихся, личную образовательную поддержку педагога для образовательных мероприятий каждого обучающегося и групповых образовательных мероприятий с использованием информационных и коммуникационных технологий [2].

Следовательно, квест – это игра, в которой одновременно задействованы интеллект, воображение и физические способности участников. Здесь на первом месте стоит такая характеристика продолжения деятельности: личная, интеллектуальная и физическая деятельность; командная деятельность, направленная на взаимодействие и сплоченность.

Технология квестов носит универсальный характер, то есть подходит для разных областей и аудиторий разного возраста. Основой квест-технологии является построение курсов на основе алгоритмов. Если будут соблюдены все технические этапы, содержащиеся в нем, то могут быть достигнуты требуемые результаты. В качестве основы мы используем модель, состоящую из нескольких этапов.

1. Первым шагом является введение в задачу, в котором излагаются правила, описывается ожидаемый график развития задачи и назначаются роли. Даются параметры, предложения по прохождению заданий и последовательности их выполнения.

2. Второй этап – ролевые игры: личная работа каждого участника команды дает общий результат в роли, основанной на сюжете: участники выполняют задания в соответствии с выбранной ролью.

3. Третьим шагом является создание конечного продукта на основе результатов ролевых действий.

4. Четвертый шаг – обобщение приобретённого опыта.

5. Суммирование результатов [3].

Предварительным условием успеха этой задачи должно быть четкое изложение целей и задач на первом этапе и четкое изложение результатов для каждой ранее предложенной задачи и общей конечной цели на последнем этапе.

В зависимости от сюжетной композиции выбираются линейные, штурмовые и кольцевые миссии. Разрабатывается простейшая линейная задача, в которой задачи организованы в цепочку, одна за другой, и каждое последующее задание имеет прямую логическую связь с предыдущим заданием. Миссия штурма предоставляет участникам проблемную ситуацию (образование или общество) в начале маршрута, из которой необходимо определить проблему и самостоятельно выбрать серию действий (при необходимости вы можете несколько раз вернуться к одному и тому же приглашению) и методы решения проблем на основе подсказок для решения проблемы на этом пути. Кольцевая композиция сюжета задач – это та же самая «линейная» задача, но замкнутая в смысловом кольце рамочного принципа. Начало и конец кругового маршрута находятся в одной точке, но после выполнения всех задач понимание материалов, предоставленных в этот момент, углубляется, и приобретаются новые социокультурные значения и связи. Состав задания не случаен, а основан на логике задачи обучения и разработчика. Результатом является продукт, созданный участниками выполнения заданий в конечной точке. Конечным продуктом задания, выполняемого в конце маршрута, является работа, направленная на продвижение опыта когнитивной деятельности, накопленного в процессе выполнения задания. Он служит наглядным представлением эффективности завершённого путешествия, и планируется реализация этих образовательных достижений.

Целью квест-технологии является:

* развитие общих культурных навыков и повышение интереса к обучению;

* развитие интеллектуальных способностей, критического мышления, способности устанавливать логические связи между явлениями, выявлять ошибки, анализировать различные мнения и события и делать разумные выводы;

* развитие личностных качеств: гибкости и продуктивности мышления, быстрой реакции, ответственности и взаимного уважения.

Выводы. Следовательно, квест-технология является одним из способов вызвать интерес к познавательной деятельности. Стремление к высокому уровню личного участия в обучении, способность предоставлять обучающимся быстрый доступ к информации и вовлекать их в продуктивные партнерские взаимодействия – всё это обуславливает использование квест-технологий практически на всех уровнях образования.

Литература:

1. Алешкина, О.В. Дистанционные образовательные технологии – ключ к массовому образованию XXI века [Текст] / О.В. Алешкина, М.А. Миналиева, Н.А. Рачителева // Актуальные задачи педагогики: материалы VI междунар. науч. конф. (г. Чита, январь 2015 г.). – Чита: Издательство Молодой ученый, 2015. – С. 63-65

2. Малыгина, А.В. «Живые» квесты в образовании [Электронный ресурс] / А.В. Малыгина // nsportal.ru: Социальная сеть URL: gogicheskije-tekhnologii/library/2013/01/29/zhivye-kvesty-v-obrazovanii

3. Осадчук, О.Л. Использование веб-квест технологии в самостоятельной работе студентов педагогического ВУЗа по дисциплинам педагогического цикла / О.Л. Осадчук // Педагогическое образование в России, 2012. – № 2. – С. 175-180

4. Осяк, С.А. Образовательный квест – современная интерактивная технология / С.А. Осяк, С.С. Султанбекова, Т.В. Захарова, Е.Н. Яковлева, О.Б. Лобанова, Е.М. Плеханова. // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1. (2). – URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=20247>

5. Писнова, О.Ю. Квест-игра как технология интерактивного обучения при формировании исследовательской активности учащихся / О.Ю. Писнова. – Текст: непосредственный // Инновационные педагогические технологии: материалы IX Междунар. науч. конф. (г. Казань, март 2019 г.). – Казань: Молодой ученый, 2019. – С. 8-11. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/326/14899/> (дата обращения: 01.04.2022)

6. Родионова, И.В. Оптимизация процесса обучения в вузе через комбинированное дистанционное обучение // Научно-методический электронный журнал «Концепт» / И.В. Родионова. – 2016. – Т. 5. – С. 177-180. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/56186.htm>

7. Dodge B. Some Thoughts About WebQuests (Некоторые размышления на тему «Web-quest»). – http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html

УДК 371

кандидат педагогических наук Макаренко Юлия Владимировна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

студент Ширпал (Болтовская) Елена Николаевна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

студент Гурина Мария Николаевна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ПОРТФОЛИО ПЕДАГОГА НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ КАК ИНСТРУМЕНТ ОЦЕНКИ ЛИЧНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ

Аннотация. В статье отмечается, что современная начальная школа нуждается в «новом» типе творческого мышления педагогов при переходе к национальной модели образования, использовании современных методов и приемов обучения, методов психолого-педагогической диагностики, возможностей выстраивать собственные учебные процессы в рамках конкретной практической деятельности и способности прогнозировать их конечные результаты. Проблема формирования и развития профессионализма является общественной и национальной проблемой, и ее решения доминируют. Неслучайно главной целью образования является не простой набор знаний, навыков и умений, а формирование у обучающихся личностных, социальных и профессиональных навыков – умения самостоятельно извлекать, анализировать и эффективно использовать информацию. Быстро меняющееся портфолио педагога – это набор документов, которые демонстрируют способность педагогов решать задачи в профессиональной деятельности, выбирать стратегии и тактики профессионального поведения и оценивать свой профессиональный уровень.

Ключевые слова: средства оценки преподавателей, портфолио, персональный план педагога, стимулирующая функция вознаграждения.

Annotation. The article notes that the modern primary school needs a «new» type of creative thinking of teachers in the transition to the national model of education, the use of modern teaching methods and techniques, methods of psychological and pedagogical diagnostics, the ability to build their own educational processes within the framework of specific practical activities and the ability to predict their final results. The problem of formation and development of professionalism is a social and national problem, and its solutions dominate. It is no coincidence that the main goal of education is not a simple set of knowledge, skills and abilities, but the formation of students' personal, social and professional skills – the ability to independently extract, analyze and effectively use information. The rapidly changing portfolio of a teacher is a set of documents that demonstrate the ability of teachers to solve problems in their professional activities, choose strategies and tactics of professional behavior and evaluate their professional level.

Key words: teacher evaluation tools, portfolio, teacher's personal plan, incentive function of remuneration.

Введение. Педагоги являются основными участниками всех изменений в системе образования и должны переориентировать свою деятельность на новые педагогические ценности, что подчеркивает одну из главных проблем в совершенствовании работы педагогической профессии – формирование исследовательской культуры.

Сегодня для педагога овладение исследовательскими навыками являются необходимым условием формирования учебных предметов на основе новых образовательных моделей и методов. Педагоги в начальной школе постоянно стремятся обновлять образовательный контент и улучшать уровень преподавание тех или иных дисциплин. Каждый педагог проводит свои собственные исследования по отдельным темам в рамках общей методической темы. Результаты этой работы должны быть представлены на собраниях школ и региональных ассоциаций. У каждого педагога есть научно-методический архив (портфолио), в котором собрана вся информация о деятельности педагога, его достижениях и ходе выполнения исследовательских тем.

Изложение основного материала статьи. Конкурентоспособность рынка труда во многом зависит от его способности получать новые технологии и адаптироваться к меняющимся условиям труда, поэтому очень важно использовать технологию «совмещение знания» для подготовки педагогов. Согласно современным словарям, портфолио позволяет рассмотреть результаты, достигнутые педагогом в различных видах деятельности: преподавание, творчество, методизм, исследования.

Портфолио – это набор документов, которые демонстрируют способность педагога решать проблемы в профессиональной деятельности, выбирать стратегии и тактики профессионального поведения, а также оценивать профессиональный уровень педагога.

Портфолио по-французски означает «описание», «формулировка», «перенос» и «рабочий лист», «страница» или «папка», «коллекция услуг». В современной науке и практике существуют различные определения термина «портфолио»:

1. Портфолио – это средство записи, накопления и оценки личных достижений (обучающихся, студентов, взрослых) за определенный период времени. В этом случае портфолио является одной из «реальных» личных оценок (то есть реальной и наиболее близкой к фактической оценке), фокусирующейся не только на процессе оценки, но и на самооценке достигнутых результатов и успеха.

2. Портфолио работ – это коллекция достижений человека в различных областях.

3. Портфолио – это набор систематизированных фактических данных, которые специально организованы и используются для мониторинга знаний, умений и навыков обучающегося.

4. Портфолио является официальным документом, содержит информацию, отражающую опыт и успехи, достигнутые в различных видах деятельности.

5. Портфолио работ – это выставка работ, миссия которой – отслеживать личностный рост человека (взрослого, студента, ребенка).

6. Портфолио – это отчет о процессе обучения, а именно чему обучающийся научился.

Термин «портфолио» появился раньше в Западной Европе в 15-16 вв. Во времена Возрождения архитекторы представляли клиенту работы и эскизы проектов в специальных папках, которые они называли «портфолио». Документы, представленные в этой папке, позволяли клиенту понять профессиональные качества архитектора. С начала 1990-х годов, в связи с интенсивным развитием качества образования в России и многих других странах, портфолио вошло в учебный процесс в качестве комплексного инструмента оценки. Кроме этого, термин «портфолио» заимствован из политической и экономической педагогики в качестве доказательства достижения. Он получил широкое распространение в области экономики и маркетинга для обозначения ряда достижений предприятий, а также достижений фотомоделей и творческих профессионалов, как название альбома с их работами или фотографиями.

В русском языке слово «портфолио» не имеет синонимов, но в некоторых случаях практикуется его замена другими словами со следующими значениями:

«демонстрация» – это способ продемонстрировать информацию о себе, созданных продуктах, выполненную работу;

«автобиография» – это последовательное изложение человеком важнейших событий и этапов его жизни;

«коллекция» – это систематическое собрание, объединенное или унифицированное универсальным материальным предметом;

«выставка» – это публичная выставка личных достижений, а также сама реализация в целом, готовая к рассмотрению;

«визитная карточка» – это носитель контактной информации о человеке или организации, которая четко указывает своего владельца;

«резюме» – это краткий автобиографический справочник, необходимый для поиска вакансий и подачи заявки на работу, а также способ представить личную самооценку.

Строгое значение словарного определения «портфолио» связано с его 3 основными интерпретациями: 1) как папка или портфель для хранения личных бумаг, чертежей и документов; 2) полномочия и степень ответственности высших должностных лиц; 3) следует отметить, что это понятие непосредственно в третьем смысле в последнее время широко распространилось в домашнем образовании. В настоящее время современные методы управления инвестиционным портфелем очень научны и практичны. В педагогической литературе есть несколько объяснений этого метода.

После объединения и структурирования материалов необходимо (полезно) выполнить другую работу – написать введение в цели портфолио, чтобы оправдать выбор материалов и способ их группировки.

По словам Д. Уиггинса, существует четыре общие характеристики формы истинной оценки. Во-первых, они предназначены для того, чтобы максимально приблизиться к фактической эффективности деятельности в рейтинговой области [1]. Во-вторых, критерии, используемые в этом типе оценки, предназначены для оценки «сути» поведения и деятельности на основе тщательно сформулированных критериев активности. Этот метод оценки лучше всего соответствует новой стратегии «обучение на протяжении всей жизни», в которой четко подчеркиваются потребности граждан.

Как новый метод оценки, портфолио неразрывно связан с концепцией обучения на протяжении всей жизни. В настоящее время концепция обучения на протяжении всей жизни была официально признана образовательным сообществом Российской Федерации. Как отмечается в докладе «Российская образовательная политика на данном этапе», эта концепция составляет основу развития системы образования. Последний документ был принят в виде стратегического плана развития образования, который лег в основу формирования образовательной политики, проводившейся в первом десятилетии двадцать первого века.

Портфолио педагога – это способ записи и сбора материалов, подтверждающих профессиональный уровень и способность решать задачи профессиональной деятельности. Портфолио педагога демонстрирует уровень подготовки педагога и уровень внеклассного образования и деятельности.

Одной из важнейших задач системы образования является формирование личности человека, который самостоятельно выбирает свою траекторию личного развития в соответствии со своими способностями принимать решения в современном меняющемся мире. Независимость как ответственное, активное поведение, является основным драйвером роста. Таким образом, если методы деятельности педагога не будут усовершенствованы, невозможно достичь поставленных образовательных целей. Эти изменения влияют на содержание, методы оценки, ценностные ориентации педагога.

В более широком смысле портфолио – это метод учета, накопления и оценки личных достижений педагога в течение определенного периода времени. Портфолио позволяет просматривать результаты в различных видах деятельности: образовании, культуре, обществе и т.д. Основная идея портфолио состоит в том, чтобы дать каждому возможность узнать все, что он может, и создать стимул для роста.

Важной целью при создании портфолио является составление отчета об образовательном процессе, создание «картины» важных образовательных достижений в целом, отслеживание личного прогресса в широком спектре образовательных контекстов и демонстрация способности применять приобретенные знания и навыки на практике. Управление портфолио считается творческой работой, которая позволяет продемонстрировать свой личный уровень образования, определить направление профессионального самосовершенствования, предоставляет возможность быть конкурентоспособными на рынке труда.

Т.Л. Барышева [2] определила следующие характеристики портфолио:

1. Мотивация как продвижение результатов деятельности.
2. Обеспечение непрерывности процесса обучения.
3. Диагностика – изменения и рост в течение определенного периода времени.

Основываясь на работе исследователей, выделим две функции портфолио: оценку и развитие. В первую группу входят те, которые связаны с выявлением специфических особенностей личности владельца портфолио или личностных особенностей выполняемой им деятельности, а именно:

1. Диагностика.
2. Контроль.
3. Оценка.
4. Сертификация.

Следует отметить, что портфолио оказывает влияние не только на процесс оценки, но и на предыдущий процесс. Поэтому мы должны сказать, что вторая группа функций в основном касается общего развития педагога как субъекта собственной профессиональной деятельности.

Таким образом, функции портфолио предполагают решение текущих задач обучения, таких как поддержание мотивации обучающихся и развитие способности самостоятельно выполнять весь цикл деятельности с учетом результатов внешних оценок и самооценки.

Главной особенностью портфолио педагога является то, что оно не только является инструментом, облегчающим внешнюю оценку деятельности педагога и ее результатов, но и предоставляет возможности для самооценки. Самое главное,

это средство поддержки профессионального роста для разработки и контроля его этапов, задач и форм реализации. Другими словами, проектные и рефлексивные аспекты портфолио педагога очень важны.

Основная цель портфолио – продемонстрировать основные результаты реальной деятельности для оценки профессиональных навыков, таких как выполненные проекты, участие в олимпиадах и конкурсах и т.д.

Портфолио позволяет педагогу анализировать, обобщать и систематизировать результаты работы, объективно оценивать способности и планировать действия для преодоления трудностей и достижения лучших результатов.

Второй важной целью портфолио педагога является оценка альтернативных форм профессионального уровня и производительности при проверке соответствия установленным квалификационным категориям.

Таким образом, портфолио может учитывать различные достижения педагога и осваивать промежуточные и конечные результаты различных видов деятельности: преподавание, творчество, коммуникабельность.

Содержание портфолио педагога, помимо ряда теоретических и рабочих документов, также может включать в себя:

– динамика уровня психологического развития педагогического персонала и отдельных лиц (анализ результатов диагностики), ознакомление обучающихся с их достижениями, эффективность использования инновационных технологий и др.;

– дополнительные отзывы о творческой работе (достижениях) сотрудников образовательных, культурных и спортивных учреждений;

– исследовательские проекты и творческие работы;

– аудиовизуальное оборудование, фотографии и т.д.

Ценность применения портфолио очень велика. В соответствии с действующими правилами сертификация преподавательского и управленческого персонала в государственных и муниципальных учебных заведениях оно основывается на экспертных оценках их уровня квалификации, профессиональной компетентности, а также качества и эффективности учебной или управленческой деятельности. Следовательно, технология портфолио – это глобальная система с целями, основными идеями и множеством функций, которые помогают контролировать и оценивать образовательную и профессиональную значимость педагога (информация, мотивация, оценка).

Реализация функции портфолио гарантирует, что задача сбора, накопления, отбора, обработки, анализа и предоставления необходимой информации решается последовательно и целенаправленно, чтобы сделать выводы о статусе педагога как объекта образовательной и профессиональной деятельности.

Выводы. Процесс оценки портфолио позволяет образовательным организациям получать постоянную обратную связь и напрямую отслеживать успехи обучающихся. Образовательные и ценностные результаты использования портфолио определяются образовательными и профессиональными достижениями, отражающими способность и готовность применять различные виды работы, а также способность эффективно решать задачи профессиональной деятельности.

Таким образом, портфолио педагога повышает мотивацию к самообразованию с целью повышения квалификации. Создание портфолио для педагога позволяет перейти от административной системы, которая учитывает эффективность педагогической деятельности, к более объективной системе, которая оценивает успешность педагога во внеклассной работе.

Литература:

1. Артемьева, Г.Н., Зыкова Н.А. Портфолио студента вуза по психологопедагогическим дисциплинам: учебно-методическое пособие. Нижневартовск: Изд-во НВГУ. – 2016. – 104 с.
2. Барышева, Т.Л. Технология «портфолио» как средство анализа и оценки уровня профессионально обучения / Т.Л. Барышева // Новые технологии. – 2011. – №4. – С. 240-243.
3. Бахарева, М.В., Никитина Э.В., Угольников Е.Г. Использование технологии «учебный портфолио» / М.В. Бахарева, Э.В. Никитина, Е.Г. Угольникова // Приложение к журналу «Среднее профессиональное образование». – 2006. – №1. – С. 41-45.
4. Бурняшов, Б.А. Учебное веб-портфолио в российской высшей школе: учебно-методическое пособие для аспирантов всех направлений подготовки кадров высшей квалификации и для преподавателей вузов / Б.А. Бурняшов. – Краснодар; Саратов: Южный институт менеджмента, 2018. – 80 с.
5. Гаврилов, С.А., Гаврилова Е.В. Электронное портфолио как инновационное средство художественного образования студентов: материалы Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы профессионального педагогического и технологического образования» / С.А. Гаврилов, Е.В. Гаврилова. – Шадринск: ОГУП Шадринский Дом печати, 2020. – 444 с.
6. Голуб, Г.Б. Портфолио в системе педагогической диагностики / Г.Б. Голуб, О.В. Чуракова // Школьные технологии. – 2005. – № 1. – С. 181-195.
7. Игоница, Е.В. Портфолио педагога профессиональной школы: зарубежный и отечественный опыт: монография / Е.В. Игоница, Н.Е. Эрганова. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2015. – 162 с.
8. Колпашникова, М.А. Метод портфолио как возможность творческого самовыражения студента / М.А. Колпашникова // Молодой ученый. – 2012. – №12. – С. 526-528
9. Макарова, Л.П. Портфолио учителя: учебно-методическое пособие / Л.П. Макарова. – Волгоград: Учитель, 2010. – 102 с.
10. Новикова, Л.И. Красивое слово – портфолио / Л.И. Новикова // Профессиональное образование. Столица. – 2019. – № 4. – С. 48-49.
11. Новикова, Т.Г. «Портфолио» – новый и эффективный инструмент оценивания / Т.Г. Новикова, М.А. Пинская, А.С. Прутченков // Директор школы. – 2008. – № 2. – С. 32-35.
12. Новикова, Т.Г. Портфолио в зарубежной образовательной практике / Т.Г. Новикова, М.А. Пинская, А.С. Прутченков, Е.Е. Федотова // Общее образование – содержание и стандарты. – 2019. – №7. – С. 201-236.
13. Шехонин, А.А. Оценка образовательных результатов в процессе формирования портфолио студента: учебно-методическое пособие / А.А. Шехонин, В.А. Тарлыков, И.В. Клещева, А.Ш. Багаутдинова. – Санкт-Петербург: НИУ ИТМО, 2014. – 81 с.

УДК 371.321.1

кандидат педагогических наук, доцент Молчанова Елена Владимировна
 Филиал ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет» в городе Тихорецке (г. Тихорецк)

СКВОЗНЫЕ ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ПРЕДИКТОР НОВОГО ФОРМАТА РАБОТЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В данной статье поднимается острая проблема, связанная с необходимостью использования сквозных образовательных технологий в процессе обучения студентов в вузе. Глобальные тренды нестабильного турбулентного мира приводят к быстрому устареванию ряда профессий, а также запросу на появление новых. В настоящее время невозможно прогнозировать отдаленное будущее. Сегодня новым вызовом стала необходимость совмещения различных социальных ролей. Автор убеждена, что для того, чтобы адаптироваться к новым условиям, обусловленным цифровой трансформацией образовательной среды, необходимо использовать сквозные цифровые технологии. Без них уже невозможно достичь цели построения индивидуальных образовательных траекторий. Сегодня коренным образом меняются роли преподавателя. Он должен погрузиться, причем не поверхностно, в мир цифровых компетенций, и начать их активно использовать в работе. Преподаватель должен быть замотивирован как активная творческая личность. Он экспериментирует, исследует, является активным пользователем ИТ-технологий. Создает и разрабатывает новые программы и курсы. Вызовом также является необходимость для преподавателя создавать свою репутацию онлайн. Также необходимыми компетенциями современного преподавателя являются умения, связанные с использованием геймификации и игрофикации в процессе обучения. Игрофикация хорошо работает, если система, которую она представляет, дает обратную связь игроку или студенту. Также важной детерминантой внедрения сквозных цифровых технологий в процесс обучения является социальное взаимодействие. Социальное взаимодействие для преподавателей является неким кросс-функциональным взаимодействием между всеми, кто вовлечен в процесс обучения.

Ключевые слова: цифровая трансформация образования, сквозные цифровые технологии, геймификация, игрофикация, Agile в образовании, методика EduSCRUM, цифровые навыки педагога.

Annotation. This article raises an acute problem related to the need to use end-to-end educational technologies in the process of teaching students at the university. Global trends in an unstable turbulent world lead to the rapid obsolescence of a number of professions, as well as the demand for new ones. It is currently impossible to predict the distant future. Today, the need to combine various social roles has become a new challenge. The author is convinced that in order to adapt to the new conditions caused by the digital transformation of the educational environment, it is necessary to use end-to-end digital technologies. Without them, it is no longer possible to achieve the goal of building individual educational trajectories. Today, the roles of the teacher are radically changing. He should dive, and not superficially, into the world of digital competencies, and begin to actively use them in his work. The teacher should be motivated as an active creative person. He experiments, researches, is an active user of IT technologies. Creates and develops new programs and courses. The challenge is also the need for a teacher to build their reputation online. Also, the necessary competencies of a modern teacher are skills related to the use of gamification and gamification in the learning process. Gamification works well if the system it represents gives feedback to the player or student. Social interaction is also an important determinant of the introduction of end-to-end digital technologies into the learning process. Social interaction for teachers is a kind of cross-functional interaction between everyone involved in the learning process.

Key words: digital transformation of education, end-to-end digital technologies, gamification, gamification, Agile in education, EduSCRUM methodology, digital skills of a teacher

Введение. В настоящее время мы все являемся частицей VUCA-мира, характеризующегося своей изменчивостью, сложностью, неопределенностью и однозначностью. Все эти драйверы современного мира стали актуальными в связи с быстро развивающимися технологиями, расширением информационного пространства, из-за которого человеку приходится перерабатывать огромные объемы информации, из-за быстро устаревающих профессий, невозможности прогнозировать более-менее отдаленное будущее, совмещения различных социальных ролей и т.д.

Все изменения, которые сейчас происходят во внешней среде, с которыми постоянно сталкиваются преподаватели и педагоги, а также обучающиеся, в том числе не только в повседневной жизни, но и в профессиональной среде, в которой происходит взаимодействие, являются ежедневным вызовом. Очень стремительно меняются нормативные параметры, которые необходимо выполнять всем задействованным в образовательной среде вуза научно-педагогическим работникам, методистам, очень быстро меняются требования, выдвигаемые Федеральными государственными образовательными стандартами. Совсем недавно осуществлялся переход на ФГОС 3++, но уже достаточно скоро придется перестраиваться под ФГОС 4++.

Это снова станет набором новых требований, изменений тех условий, к которым совсем недавно удалось адаптироваться педагогическому сообществу вузов. Для того, чтобы адаптироваться к столь стремительно меняющимся условиям, обусловленным цифровой трансформацией образовательной среды, используются сквозные цифровые технологии. Зачастую студенты не могут своевременно вычленивать актуальную и своевременную информацию из того огромного пула данных, который предоставляется им в глобальной сети Интернет. Именно сквозные цифровые технологии и цифровые инструменты могут помочь в работе с этим [1; 2; 3].

Изложение основного материала статьи. Актуальной на сегодняшний день становится Agile в образовании, или Agile in Education, это консолидация имеющегося опыта, и разработка методик, позволяющих сделать образование в всех уровнях более гибким и отвечающим всем актуальным потребностям, это методика, в сущности технологии которой лежит гибкое управление проектами для разработки и развития сложных продуктов [8].

Методика EduScrum – это способ организации обучения, который основывается на Agile-подходе. Это активная форма сотрудничества, при которой учащиеся выполняют задания в фиксированном ритме. Учащиеся при этом планируют и определяют свою собственную деятельность, а также следят за прогрессом. В упрощенном виде обучение строится таким образом: педагог дает необходимую теорию, обучающиеся объединяются в команды, и в рамках заданного времени, возможно, в течение нескольких учебных занятий, или одного учебного семестра, создают учебные проекты, чтобы погрузиться в тему и изучить ее. На этом этапе преподаватель выступает в качестве коуча и эксперта. Он определяет задания, направляет и дает советы. Задачи EduSCRUM направлены на формирование командных навыков, мотивации к обучению, развитие soft-skills [9].

Рассматривая современные тенденции, очевидным становится изменение роли преподавателя. Он становится обладателем цифровых компетенций, творческой личностью, экспериментатором, исследователем, пользователем,

экспериментатором, автором и разработчиком новых программ и курсов, он создает свою репутацию онлайн, а также осознает роль технологий для образования и использует их в работе.

Игрофикация рассматривается сегодня как одна из методологий, повышающих эффективность образовательного продукта. Механики помогают вовлечь в процесс, помочь подать информацию правильно, облегчить восприятие. *Game-based learning* или *serious games* – ставят не развлекательные, а образовательные и развивающие цели, помогает отработать навыки.

Система PBL внедрена во многие образовательные системы и платформы, многие образовательные учреждения пользуются LMS-Moodle. Она позволяет выставлять баллы, строить рейтинги студентов, определять возможность перехода с одного уровня на другой, но важно настроить баллы таким образом, чтоб они не снимались, если студенты что-то не выполнили. Эти баллы могут накапливаться, а кроме баллов можно ввести бонусную систему: преподаватель может дополнительно внутри курса расставлять свои отметки. И если необходима более сложная механика, то Moodle можно доработать с помощью программистов [4; 5; 6].

Коллекции – это возможность набирать какое-то количество курсов, по-разному их комбинировать и давать за достижения разнообразные бейджи: значки, медалки за то, что студент прошел тот или иной курс, сделал какое-то определенное действие, которое преподаватель от него добивался. Необходимо самостоятельно загружать эти значки в Moodle самостоятельно. Можно создать соревнования, так называемые лидерборды, то есть некие общие рейтинги, где все студенты распределяются по иерархии, по количеству полученных баллов. Студенты могут видеть только свое место в рейтинге, таким образом, они не сравнивают себя с другими, и с этой точки зрения их мотивация не меняется, потому что, как правило, рейтинги очень важны для мужчин, для людей невротического типа с иерархическими инстинктами. Им важно быть первыми, быть лучше других, поэтому они отслеживают кто лучше, а кто хуже. То, что было описано выше уже есть в Moodle, этим можно воспользоваться уже сейчас.

Есть более сложные подходы методологии игрофикации. Существует очень большая подробная система управления поведением игроков внутри образовательного процесса. На самом деле геймификация – это важный инструмент репрезентации успеха, если мы хотим привести человека из одного состояния к другому, научить его применению знаний и росту над собой. Этот прогресс определяется теми вехами, теми инструментами, которые можно добавить к обучению. В большинстве образовательных курсов это уже присутствует: оценки выставляются обучающимся при переводе с курса на курс. Во многих вузах реализуется гибкая траектория обучения, когда человек может, исходя из той роли, которую он хочет в итоге получить, или той работы, на которую хочет устроиться, он выбирает набор курсов, каждый из курсов добавляет ему какое-то количество баллов, которые в сумме позволяют ему закончить учебное заведение. Но какие бы игровые механики ни добавлялись, важно понимать, что ключевой вопрос всегда лежит в целеполагании: надо понимать, что хочет каждый студент для того, чтобы процесс игрофикации прошел более успешно [7].

Элементы игрофикации включают себя четыре основных блока, четыре основные области и их сочетания могут дать уникальные образовательные продукты или игры, на основе которых можно учиться. Игрофикация хорошо работает, если система, которую она представляет, дает обратную связь игроку или студенту. Эта обратная связь может быть очень простой: например, студент дал правильный ответ, и его похвалили. Обратная связь может быть более сложной, например в виде какого-то долгосрочного процесса, в результате которого он получает документ о высшем образовании. Так или иначе обратная связь всегда записывается в неких правилах, в неких граничных условиях. Если есть правила, то человек понимает, как ему в этой системе существовать, как в ней играть, как зарабатывать больше очков. Поэтому правила – это всегда обязательный элемент.

Выводы. Таким образом, можно выделить десять основных цифровых навыков педагога (*must have*): умение создавать визуально интересные и насыщенные материалы; умение создавать виртуальные площадки от сайтов до блогов; умение использовать возможности социальных сетей для координации и развития; умения создавать, редактировать и распространять цифровые портфолио; умение внедрять современные педагогические практики через онлайн-инструменты; умение находить и отбирать учебные онлайн-материалы; умение эффективно искать качественную информацию в сети; умение стать источником и распространителем учебных материалов; умение генерировать и актуализировать мультимедийный контент; умение поддерживать коммуникацию с другими преподавателями [10; 11; 12].

Социальное взаимодействие – одно из самых очевидных понятий, для преподавателей – это кросс-функциональное взаимодействие между всеми, кто учится. Не обязательно ждать преподавателя, как главного человека, который сверху вниз спустит какие-то знания. В группе всегда есть люди, которые очень хорошо в чем-то разбираются, и, если их не вовлечь в этот процесс, они будут скучать. Их уровень знаний и навыков выше, чем текущий статус того урока, который они слушают. И, наоборот, есть люди, которые пока еще не разобрались в курсе, а задания для них сложны. Поэтому социальные взаимодействия подразумевают то, что часть людей берет на себя задачу обучить других помимо педагога. Объединение в группы, формирование чатов социального взаимодействия между ними – это очень хороший вариант для того, чтобы снизить нагрузку на преподавателя и задействовать знание у всех обучающихся, и создать лучшую групповую динамику.

Литература:

1. Алексеева, Д.А. Преподаватель в контексте цифровизации образования / Д.А. Алексеева, И.Ю. Алексеева // Вестник прикладной этики. – 2021. – №57. – С. 83-91
2. Боцоева, А.В. О проблемах и перспективах перехода на формат онлайн-обучения в высшей школе: контекст рисков и возможностей / А.В. Боцоева, В.Н. Галкин, М.Ф. Титоренко // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67-4. – С. 47-51.
3. Боцоева, А.В. Проблема применения интерактивных педагогических технологий в междисциплинарном образовательном пространстве социально-гуманитарного блока дисциплин / А.В. Боцоева, Л.А. Лазаренко, М.Ф. Титоренко // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 65-2. – С. 65-69.
4. Воронкова, Е.К. Массовые открытые онлайн-курсы в системе высшего образования: методологические подходы к формированию и практические решения / Е.К. Воронкова, М.В. Долгова // Образование. Наука. Научные кадры. – 2020. – №4. – С. 197-200.
5. Гречушкина, Н.В. Массовые открытые онлайн-курсы в контексте современного образования / Н.В. Гречушкина // Сибирский педагогический журнал. – 2018. – №4. – С. 67-74.
6. Захарова, У.С. Производство MOOC в университете: цели, достижения, барьеры / У.С. Захарова // Университетское управление: практика и анализ. – 2019. – №4. – С. 46-68.
7. Kuz'mina, E.V. Using data analysis methodology to foster professional competencies in business Informaticians / E.V. Kuz'mina, N.G. P'yankova, N.V. Tret'yakova, A.V. Botsoeva // European Journal of Contemporary Education. – 2020. – Т. 9. – № 1. – С. 54-66.

8. Лукашенко, М.А. Управление созданием образовательных продуктов с помощью метода Scrum / М.А. Лукашенко, Т.В. Телегина // АНИ: экономика и управление. – 2019. – №2 (27). – С. 79-90.
9. Манокин, М.А. Методология agile в образовательной среде / М.А. Манокин, А.Р. Ожегова, Е.А. Шенкман // Университетское управление: практика и анализ. – 2018. – №4 (116). – С. 83-96.
10. Положенцева, И.В. Перспективы развития российского дистанционного образования в контексте содержания современной образовательной парадигмы // Мир науки. Педагогика и психология. – 2017. – №1. – С. 9-10.
11. Пирогланов, Ш.Ш. К вопросу о неготовности научно-педагогического и студенческого сообщества к дистанционному формату обучения / Ш.Ш. Пирогланов, Д.А. Сабадин, Д.А. Грициенко // В сборнике: Новая наука: новые перспективы. Материалы VIII Международной научно-практической конференции. Под общей редакцией Е.А. Янпольской. Краснодар. – 2020. – С. 50-54.
12. Мальцева Е.Ю., Молчанова Е.В., Чернухина Н.В. Выбор адаптивного инструментария при проведении социологического исследования // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2014. – № 10-1. – С. 79-83.

Педагогика

УДК 378

докторант направления «Образование и педагогические науки»,
кандидат педагогических наук, доцент Николаев Михаил Васильевич
Московский государственный областной университет (г. Москва)

ГРАЖДАНСКОЕ ВОСПИТАНИЕ: ПОНЯТИЕ, ИСТОРИЧЕСКАЯ РЕТРОСПЕКТИВА И ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ

Аннотация. В настоящей статье поднимается тема актуальности гражданского воспитания учащихся, подчеркивается необходимость изменения цели и задач гражданского воспитания в соответствии с меняющимися условиями исторического развития. Проблема гражданского воспитания представляется как сложная инновационная задача. Представлены этапы гражданского воспитания. Показаны пути развития гражданских качеств личности в современных условиях и сделаны соответствующие выводы.

Ключевые слова: гражданское воспитание, гражданское общество, гражданская воспитанность, граждановедение, нравственная и правовая культура, задачи гражданского воспитания, гражданская ответственность, гражданские требования, гражданин российского цифрового общества, цифровые технологии.

Annotation. This article raises the topic of the relevance of civic education of students, emphasizes the need to change the goals and objectives of civic education in accordance with the changing conditions of historical development. The problem of civic education is presented as a complex innovative task. The stages of civic education are presented. The ways of development of civic qualities of a person in modern conditions are shown and the corresponding conclusions are drawn.

Key words: civic education, civil society, civic education, civic education, moral and legal culture, tasks of civic education, civic responsibility, civic requirements, citizen of the Russian digital society, digital technologies.

Введение. Гражданское воспитание в Российской Федерации представляет собой сложную многокомплексную проблему, и оно остается одной из центральных задач современных образовательных учреждений. Роль гражданского воспитания в условиях современной России приобретает особую силу. На актуальность проблемы гражданского воспитания влияют современные геополитические условия, которые диктуют необходимость изменения социального заказа общества и государственной политики в образовательной системе. К воспитанию гражданственности предъявляются новые требования, а именно, воспитание гражданина, способного жить в условиях цифрового общества и способного получать и развивать в себе новые компетенции. Но, в тоже время, не нужно отбрасывать важность передачи учащейся молодежи базовых ценностей нашей культуры. Ценности культуры, выработанные веками народами России имеют высокую воспитательную ценность, и они вооружают подрастающее поколение навыками, которые являются фундаментом для развития компетенций, способствующих для принятия гибких и взвешенных решений, в меняющихся общественных и профессиональных ситуациях. [1-9]

Изложение основного материала статьи. История развития нашей страны показала, что гражданская воспитанность является тем методологическим регулятивом, который соединяет в себе культурные богатства многонационального народа России с тем объемом духовно-нравственных ценностей личности, способствующим воспитанию человека, осознающим значимость единства и солидарности. Формирование гражданской воспитанности представляется сложной задачей, которую необходимо решать педагогической науке в условиях современного цифрового общества.

О важности гражданского воспитания пишут в своих работах ученые А.Г. Асмолов, И.В. Бабурова, Л.Н. Урбанович, Н.Е. Щуркова, которые отмечают, что данная проблема еще не в достаточной мере решается в образовательных организациях. Хочется отметить, что гражданское воспитание учащейся молодежи и последующая социализация невозможны без активизации их духовно-нравственной деятельности, ориентированной на получение гражданских ценностей.

Хотя имеется большое количество исследований, посвященных гражданскому воспитанию личности эта проблема настолько многогранна, что какие-то грани остаются не исследованными, поэтому актуальность гражданского воспитания очевидна. В настоящее время российское общество испытывает подъем в формировании гражданских чувств и идей для того, чтобы сохранить динамику положительных тенденций необходимо продолжать исследование вопросов, связанных с гражданским воспитанием, особенно, в период тотальной цифровизации общества. Но исходя из предположения о том, что без прошлого нет настоящего, обратимся к истории вопроса.

Изучая литературу приходим к осмыслению трактовки понятия гражданственность, которая характеризуется многовариантностью и неоднозначностью. Это свидетельствует о том, что природа данного явления отличается сложностью, многоаспектностью и разными формами проявления. Гражданственность рассматривается разными учеными в исторических, социальных, экономических и политических условиях, это зависит от гражданской позиции личности, отношения к своему отечеству и т.д. [2]. Гражданственность включает в себя способность личности к созидательной деятельности в разных направлениях, а именно, в юридическом, политическом и нравственном. Развитие нравственной культуры, а также повышение правовой культуры личности отражают социальную сторону гражданственности. Государство всегда уделяет внимание гражданскому воспитанию, так оно отражает в каждом определенном историческом периоде состояние общества. Первые педагогические и этические наставления по граждановедению появились в России во

время правления Екатерины 2. Была издана книга «О должностях человека и гражданина». Именно в это время появились слова человек и гражданин. В этот период больше внимания уделялось патриотизму, и человек обладавший этим качеством считался хорошим гражданином [6].

Историю развития гражданственности можно условно разделить на четыре этапа: 1-й этап – это период 1901-1917 гг., 2-й этап – это период 1920-1990 гг., 3-й этап это период 1991-2005 гг., 4-й этап – это период с 2006 по настоящее время (так называемый период цифровизации российского общества).

Начало развития гражданского воспитания было ознаменовано подготовкой обучающихся к получению высшего образования. В следующий период задачи воспитания менялись в соответствии с требованиями, в начале было устранение безграмотности, затем на первом плане стояло трудовое воспитание. После этого, спустя десять лет, встала задача развивать такое направление, чтобы учащиеся могли получать неполное среднее образование, это было связано с недостатком рабочих рук на производстве. В семидесятые годы двадцатого столетия появилось восьми-летние обязательные и одиннадцатилетние полное образование. В начале 70-х и до конца 80-х главной задачей школы стало формирование гармонически развитой личности. В конце двадцатого столетия воспитание гражданственности приобрело новую силу [1].

В настоящее время, то есть в период цифровизации, существенно изменились требования к гражданскому воспитанию подрастающего поколения, так как изменились условия социального экономического и политического развития Российской Федерации [7]. Задачей педагогики стали развитие разносторонних интересов учащихся, что связано с появлением новой техники (компьютеры, гаджеты и т.д.). Соответственно изменились цель и задачи воспитания гражданских качеств личности, конкурентоспособного гражданина, проживающего в современной высокотехнологичной среде.

В общем понимании воспитание гражданина – это формирование у личности высоких нравственных качеств, как любовь к малой и большой Родине, любовь к своей семье, уважительное отношение к старшим, ветеранам войны и труда, умение ценить отношения в семье, культивирование ответственности за себя и близких [4]. Как отмечено выше, главными направлениями в развитии гражданственности являются нравственная культура личности, а также умение быть дееспособным в правовом отношении, что является выражением уважения к государству другим гражданам [5]. И это составляет социальную сторону гражданской воспитанности. Указанное является основой существования правового государства.

Формирование гражданских качеств личности зависит от состояния общества, от уровня развития гражданских ценностей и ориентированности на них в масштабах государства, основы гражданственности закладываются в детстве. Гражданское воспитание осуществляется в процессе дальнейшей жизнедеятельности человека и тесно связана с социальной стороной жизни. Социальная сторона тесно связана с жизнью самого гражданина, его ближайшего окружения, жизнью народа, представителем которого он является, и государства, в котором он проживает. Воспитание гражданственности строится на гуманной основе, но в то же время связана с государственным и иными видами власти. Воспитание гражданственности является производной нравственного воспитания. Нравственное воспитание и гражданское воспитание тесно связаны друг с другом. Эта связь изучалась еще в античной педагогике. Ученые-педагоги того времени считали, что для построения крепкого государства нужно, прежде всего, воспитывать таких граждан, которых не следует сдерживать законами [9].

Немецкий педагог Г.Кершенштейнер указывал, что гражданские добродетели и гражданские чувства возможны у простых людей. О формировании гражданственности в России неоднократно отмечали в своих работах В.Г. Белинский, Н.А. Добролюбов и другие. Русский педагог К.Д. Ушинский говоря о формировании гражданственности писал, что гражданственность начинается с патриотизма, то есть в выраженном чувстве любви к Отечеству.

В период советской власти воспитание гражданственности было всегда в центре внимания государства. В советское время формирование личности гражданина имело общественную направленность и это всегда возносилось над личными интересами. А.В. Луначарский отмечал, что индивидуальные особенности человека тоже должны основываться на коллективистских началах. Советский педагог А.С. Макаренко всегда высказывался, что только в коллективе можно воспитать достойного гражданина. Также в советское время В.А. Сухомлинский говоря о гражданском воспитании высоко оценивал деятельность коллектива, которая была той действующей силой, способной стимулировать развитие нравственных качеств личности, приводящей к воспитанию гражданина своей страны.

В 1980 году двадцатого столетия была разработана концепция гражданского воспитания, в которой образовательное учреждения были ориентированы на развитие индивидуальной личности учащихся. Формирование гражданственности базировалось на воспитании правдой и это создавало условия для интеграции в гражданское воспитание этических, правовых, политических и других знаний [3]. В формировании личности гражданина необходимо учитывать социальную составляющую, так как она определяет набор ценностей для развития личностных качеств гражданина. Гражданское воспитание должно быть включено в содержание основных частей воспитания и идти параллельно с ними, с целью приобретения новых эмоционально-волевых качеств личности гражданина. Гражданские ценности также хорошо развиваются при вовлечении учащихся в общественно-полезный труд, в процессе которого развиваются общественно-ценные результаты и они же создают возможности для самостоятельности и социальной полезности [8].

Социальная активность учащихся больше всего проявляется в коллективах, которые связаны с конституционной составляющей [7]. В коллективе учащиеся вместе со взрослыми учатся решать общие для своего города, села, коллектива социальные проблемы, такие как бескорыстная помощь детским домам, нуждающимся взрослым людям и т.д.

Гражданские ценности формируются через гражданскую ответственность и гражданские требования, но кроме этого должна присутствовать мотивационная составляющая [10;11]. В конце 50-х годов пришло понимание этого, и тогда была поставлена задача найти такие мотивы, которые способствовали бы развитию таких личностных качеств человека, которые имели бы социальную значимость и, чтобы появлялись мотивы для саморазвития. Этот момент является определенным шагом для ухода от авторитарности [7].

В конце двадцатого века развивалось коллективное воспитание обучающихся, через которое каждый член коллектива осознавал свою роль и значимость в судьбе малой Родины и государства, в целом, и в этом было проявление гражданской позиции учащихся.

Выводы. Важным фактором, формирующим гражданские ценности является вовлечение учащихся в органы самоуправления, где решаются вопросы не только образовательного учреждения, но и окружающей социальной действительности. В условиях ответственности в настоящее время требуются такие гражданские качества личности, при которых личность может сделать осознанный выбор, то есть нужно развивать способности к самоопределению и конкуренции. В данном случае для укрепления гражданского самосознания учащимся необходимо формировать в себе гражданские и патриотические ценности, так как они тесно взаимосвязаны [3]. Для формирования гражданственности нужны такие составляющие как когнитивный, мотивационный и деятельностный компоненты.

В настоящее время существует тенденция формирования гражданственности через исполнение распоряжений, и это является своеобразным риском. Другой риск, когда коллективные интересы стремятся навязать свой подход к

формированию гражданственности. Для успешного формирования гражданских ценностей личности также необходимо поднять авторитет педагога, чтобы он считался благополучным и успешным человеком, и тогда эффективность гражданского воспитания также поднимется. Однако трудно выработать универсальные механизмы определения эффективности гражданского воспитания.

Для повышения эффективности гражданского воспитания, в быстроменяющемся мире, в условиях цифровизации общества необходимо воспитывать гражданина-патриота российского государства, и имеющего высокие нравственные качества, а также являющегося грамотным в правовом и политическом отношении, владеющего умением жить в поликультурной среде, осознанно относящимся к личной самоорганизации и человека, обладающего современными компетенциями.

Литература:

1. Горбунов, В.С. Воспитание гражданина-патриота: системный подход / В.С. Горбунов // Воспитание школьников. - 2010. - №1. - С. 10-20
2. Никифоров, Ю.Н. О понятии «гражданственность» / Ю.Н. Никифоров // Вестник Воронежского госуниверситета. - 2007. - №2. - С. 155
3. Николаев, М.В. Гражданская социализация детей с ОВЗ в современной цифровой образовательной среде / М.В. Николаев, А.С. Семенова // Актуальные проблемы педагогики и психологии: вызовы XXI века: сб. научн. тр. - Москва, 2021. - С. 448-452.
4. Разенкова, Н.Е. Системно-деятельностный подход в организации педагогических практик студентов высших профессиональных учебных заведений / Н.Е. Разенкова, Е.Д. Рукавицина // Сибирский педагогический журнал. - 2010. - №7. - С. 167-181.
5. Сазонова, В.В. К проблеме профориентации выпускников специальной (коррекционной) школы / В.В. Сазонова, Е.Ю. Фирсова, О.Ю. Крылова // Перспективы науки. - Тамбов. - 2019. - №2 [113]. - С. 181-191.
6. Салихова, Р.М. Развитие гражданского воспитания в России. (Историко-педагогический аспект) // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. - 2013. - № 9. - Ч.1.
7. Семенов, К.Б. Теоретические основы гражданско-правового воспитания / К.Б. Семенов, И.А. Карабашев, А.Ю. Коломиец // Современные проблемы психолого-педагогического образования: Материалы 4-ой Регион. науч.-практ. конференции (к 100-летию профессионального педагогического образования в Дагестане). - Махачкала, 2017. - С. 195-201.
8. Семенов, К.Б. Некоторые аспекты развития идей компетентностного подхода в теории и практике образования / К.Б. Семенов, А.С. Семенова // Актуальные проблемы педагогики и психологии: вызовы XXI века: сб. научн. тр. - Москва, 2020. - С. 164-170.
9. Цуруев, Ш.М. Нравственное воспитание учащихся в условиях семьи и школы / Ш.М. Цуруев, А.С. Семенова // Актуальные проблемы педагогики и психологии: вызовы XXI века: сб. научн. тр. - Москва, 2021. - С. 178-185.
10. Games for Change [Электронный ресурс]. - URL: <http://www.gamesforchange.org/> (дата обращения: 24.11.2021).
11. Official website of the Department of Homeland Security. Welcome to Ready Kids! [Электронный ресурс]. - URL: <https://www.ready.gov/kids> (дата обращения: 23.01.2021).

Pedagogy

UDC 378.2

candidate of pedagogical sciences, associate professor Nikolaeva Nailya Tagirovna

Federal state budgetary educational institution of higher education

«Orenburg state pedagogical University» (Orenburg);

candidate of philological sciences, associate professor Nalichnikova Inna Anatolievna

Orenburg Institute of Railways, branch of the Federal state budgetary educational

institution of higher education «Samara State University of Railways» (Orenburg)

CONCEPTUAL FOUNDATIONS OF STUDENT'S CREATIVE THINKING AT UNIVERSITIES WITHIN THE FRAMEWORK OF NEW EDUCATIONAL STANDARD IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена принципиально новыми задачами высших учебных заведений в рамках Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО 3++), направленного на формирование и развитие у студентов творческого мышления, творческой активности и независимости. Современный этап развития российской системы высшего образования характеризуется острой необходимостью мобилизации студентов вузов на овладение творческими способами решения жизненных задач, самообразование, саморазвитие. Исходя из этого, авторы проводят ряд исследований, позволяющих определить концептуальные основы формирования и развития творческого мышления студентов технических вузов в рамках модернизации ФГОС ВО 3++ на практических занятиях по иностранному языку. В результате эксперимента на основе научно-методического изучения литературных источников, а также с использованием результатов экспериментальной работы была разработана функционально-содержательная модель развития творческого мышления студентов технических вузов. Исследование проводилось в течение 3 лет с 2019 по 2021 год на базе кафедры общеобразовательных дисциплин Оренбургского института путей сообщения (г. Оренбург, Россия). В статье представлены результаты экспериментальной работы, позволившие оценить эффективность созданной и реализованной функционально-содержательной модели, ее внедрение в профессиональную подготовку будущего инженера транспортного вуза.

Ключевые слова: креативное мышление, функционально-содержательная модель, концептуальная основа, творческая деятельность.

Annotation. The relevance of the study is due to fundamentally new tasks of higher educational institutions within the framework of Federal State Educational Standard for Higher Education (FSES HE 3++), aimed at the formation and development of students' creative thinking, creative activity and independence. The modern stage of the development of the Russian higher educational system is characterized by the urgent need to mobilize university students to master creative ways of solving life problems, self-education, self-development. Based on this, the authors conduct a number of studies that make it possible to determine the conceptual basis for the formation and development of students' creative thinking at technical universities within the framework of the modernization of FSES HE 3++ in practical classes of a foreign language. As a result of the experiment, on the basis of a scientific and methodological study of literary sources, as well as using the results of experimental work, a functional and meaningful model of students' creative thinking at technical universities was developed. The study was conducted for 3 years from 2019 to 2021

on the basis of the Department of General Education Disciplines of the Orenburg Institute of Railways (Orenburg, Russia). The results of experimental work are presented, which made it possible to assess the effectiveness of the created and implemented functional-content model, its implementation in the professional training of the future engineer at a transport university.

Key words: creative thinking, functional-content model, the conceptual basis, creative activity.

Formulation of the problem. In accordance with the modernized Federal State Educational Standard for Higher Education (FSES HE 3++), the modern system of higher vocational education should be considered as the most important institution of personality socialization, in which education and upbringing are a single process aimed at training highly educated, widely erudite, cultural, creative specialists. In the student years young people are more actively participating in the cultural events, more intensively expanding the circle of communication, which is facilitated by a special way of life of higher education, where the promotion of creativity, initiative and self-acquisition of knowledge is a significant feature. Currently, higher educational institutions within the framework of FSES HE 3++ are facing fundamentally new tasks aimed at the formation and development of students' creative thinking, their creative activity and independence [1], [3]. In institutions of higher professional education in the training of future engineers the main thing is not the assimilation of ready-made knowledge, but the formation and development of graduates' ability to master the methods of knowledge, which allow them independently to obtain knowledge, to use it creatively on the basis of known or created methods of activity.

In scientific discourse the search for ways to improve the processes of formation and development of students' creative thinking has always been of great interest for many Russian and foreign scientists. The most effective works with scientific significance are conducted by D.B. Epiphany, E. de Bono, J. Guildford, V.N. Druzhinin, Yu.N. Kulutkin, A.M. Matyushkin, A.Ya. Ponomarev, B.F. Sorokina, E.P. Torrens, A.T. Shumilina, M.G. Yaroshevsky [6, P. 133].

Together with the scientists A.V. Brushlinsky, J. Dewey, V.T. Kudryavtsev, I.Ya. Lerner, M.I. Makhmutov, V. Okon, YA. Ponomarev, S.L. Rubinstein [7, P. 171] we consider it legitimate to clarify our scientific understanding of the essence and structure of creative thinking, by which we understand the process of formation and development of subjectively new and non-standard ways of activity, as well as the ability to create original ideas.

Statement of the main research material. In the context of the ongoing experimental work we consider it legitimate to clarify our scientific understanding of the essence and structure of creative thinking, by which we understand the process of formation and development of subjectively new and non-standard ways of activity, as well as the ability to create original ideas.

Having studied, analyzed and clarified our understanding of the concept of "creative thinking", we are moving on to the next stage of our research – determining the goal of the successful formation and development of creative thinking among future engineers at a technical university as a part of the modernization of FSESHE 3++ in foreign language classes. The aim of the present study is to introduce a functional-content model of formation and development of students' creative thinking at technical universities in foreign language classes, i.e. its development, theoretical validity and experimental proof. We believe that the success of the formation and development of students' creative thinking at a technical university within the framework of the modernization of FSESHE 3++ in foreign language classes will depend on:

– Pedagogical conditions that promote the creative thinking of students;

– Criteria that allow to identify the levels of formation of students' creative thinking at a technical university in foreign language classes [8].

The technological approach to setting and implementing a common goal requires its decomposition through a set of specific tasks that allow us to describe the expected results in educational practice [1, P. 14].

The above described object of the present study is achieved by solving the following set of problems aimed at:

• essence and structure of creative thinking;

• analysis of research's state of the problem of the formation and development of students' creative thinking at a technical university in foreign language classes and determination of pedagogical conditions for the formation of creative thinking;

• checking the effectiveness of the model of formation and development of students' creative thinking at a technical university in foreign language classes;

• development and implementation of scientific and methodological recommendations for the formation and development of students' creative thinking at a technical university in foreign language classes.

In this experimental study the concept of creative thinking becomes important. During our experimental work the main process of implementation of objectives becomes the formation and development which are understood as the organization of teacher's and students' activity in process of upbringing, education and training (B.C. Bezrukova) [9, P. 98].

Thus, proposed by us the functional-content model of the development of student's creative thinking at a technical university in foreign language classes takes into account the essence, structure of creative thinking, as well as the peculiarities of the formation and development of their creative thinking. The model consists of interconnected blocks, which in its entirety and in interaction represent a holistic model for the development of student's creative thinking at a technical university in foreign language classes.

The choice of methods of this study is due to the purpose and tasks of the work, which need to be solved at both the theoretical – methodological and practical levels [3, P. 131]. Thus, the study used the following complementary methods:

• **theoretical:** analysis of philosophical, psychological, pedagogical and methodological literature on the problem of research, the study of normative and programmatic documents, semantic analysis, content analysis, comparison, generalization, classification, systematization, pedagogical modeling;

• **empirical:** study and synthesis of advanced pedagogical experience, pedagogical observation, self-observation, questionnaire, testing, expert assessment, conversation, study of students' activities, pedagogical experiment, synthesis of empirical material;

• **methods of processing and systematization of data:** methods of mathematical statistics, scaling, databases, graphical representation of data processing results.

Our experimental work was carried out for three years from 2019 to 2021 on the basis of the Department of General Education Disciplines of the Orenburg Institute of Railways - a branch of Samara State Transport University. The study involved 86 full-time students of the Faculty of Higher Education of the first and second courses in the specialties: 23.05.03 Rolling stock of railways, 23.05.04 Operation of railways, 23.05.05 Train support systems, 23.05.06 Construction of railways, bridges and transport tunnels.

During the study a functional-content model of the development of student's creative thinking at a technical university in foreign language classes was developed, ensuring the successful formation and development of their creative thinking. In process of our experimental work various methods and forms of educational work were worked out and used, aimed at the formation and development of student's creative thinking at a technical university in foreign language classes. The most effective technologies were project activities, information and communication technologies, mentoring technologies.

The revealed results allow us to track the change in the level of formation and development of student's creative thinking at a technical university at the beginning and at the final stage of work on the project. The data obtained and interpreted in the course of

experimental work made it possible to conclude that the effectiveness of the formation and development of student's creative thinking at a technical university in foreign language classes increases with the implementation of a functional-content model, which proves the prospect of using the scientific idea of research in educational practice as a direction of modernization of the process of training future engineers in modern branch technical universities [8, P. 600].

The technology of implementing our functional-content model of the formation and development of student's creative thinking at a technical university in foreign language classes was carried out in stages. We have identified *the diagnostic, organizational – designing, activity, control – correction stages*.

1. **Diagnostic stage.** Its goal is to identify the initial level of formation of student's creative thinking through the collection and processing of information, and then analysis of the received information.

2. **Organizational – designing stage.** The purpose of this stage is to set the goal and objectives of the project activity for the introduction of a functional-content model for the formation and development of student's creative thinking at a technical university in foreign language classes, as well as in choosing pedagogical conditions for the formation of their creative thinking.

3. **Activity stage.** The purpose of this stage is to master the algorithm for solving creative problems during the project activity.

4. **Control – correction stage.** At this stage the level of formation of student's creative thinking was analyzed after the introduction of our functional-content model of formation of student's creative thinking in foreign language classes.

At the fourth stage conclusions are drawn, appropriate correction of the process of formation and development of student's creative thinking is carried out, a new goal is specified and the next steps are planned to increase the effectiveness of student's creative thinking activities at a technical university in foreign language classes.

All stages of the functional-content model are sequentially connected to each other. None of them can be skipped or repositioned in the workflow.

Results. Based on the completed experimental research we can draw the following conclusions:

1. The aim of the present study is the effective implementation of a functional-content model of formation and development of student's creative thinking at technical universities within the framework of modernization of FSESHE 3++ in foreign language classes, i.e. its development, theoretical validity and experimental proof.

2. Under creative thinking we understand the process of formation and development of subjectively new and non-standard ways of activity, as well as the ability to create original ideas.

3. Within the framework of the modernization of FSESHE 3++ we substantiated and developed a functional and meaningful model for the formation and development of student's creative thinking at technical universities in foreign language classes.

4. Technological support for the formation and development of student's creative thinking at technical universities includes: Project Office Technology, information and communication technologies, mentoring technologies. The principles of problem learning are most optimally implemented by using the design method in the educational process (particularly in foreign language classes).

Literature:

1. Боровинская, Д.Н. О некоторых методологических проблемах исследования креативного мышления как процесса / Д.Н. Боровинская // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. – 2017. – №38. – С. 7-14.

2. Волежанина, И.С. Роль междисциплинарных образовательных проектов в становлении и развитии профессиональной компетентности работников «цифрового транспорта» / И.С. Волежанина // Современные подходы в отечественном и зарубежном образовании, под ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск: Зебра, 2018. – С. 255-265.

3. Егорова, Ю.Н. Педагогическое сопровождение профессиональной самореализации обучающихся железнодорожного вуза / Ю.Н. Егорова, Ю.А. Генварева, И.А. Наличникова // ЦИТИСЭ. – 2021. – № 1 (27). – С. 130-139.

4. Кукушкин, С.Г. Проблема инженерной креативности и перспективы ее решения / С.Г. Кукушкин, М.В. Лукьяненко, Н.П. Чурляева // Высшее образование в России. 2011. – № 1. – С. 91-95.

5. Мони́на, Т.А., Емельяненко С.К. Некоторые аспекты мышления и восприятия (креативное восприятие и мышление как основа проектирования) / Т.А. Мони́на, С.К. Емельяненко // Декоративное искусство и предметно-пространственная среда. Вестник МГХПА. 2019. – №1. – С. 66-73.

6. Никонова, С.И. Гуманитарные дисциплины в технических университетах / С.И. Никонова // Записки Горного института. 2011. – Т. 193. – С. 132-134.

7. Низамова, М.Н. Педагогические условия развития креативного мышления в процессе языковой подготовки будущих специалистов текстильного профиля / М.Н. Низамова, Н.А. Таирова, З.Ж. Аухадиева // Известия высших учебных заведений. Технология текстильной промышленности. – 2015. – № 3 (357). – С. 171-174.

8. Ноздренко, Е.А. Креативное мышление в рекламной коммуникации: культурологический аспект / Е.А. Ноздренко // Вестник Сибирского федерального университета. Гуманитарные и социальные науки. – 2010. – Т. 3. – № 4. – С. 600-609.

9. Соловова, Н.В., Суханкина Н.В. Конкурентоспособность образовательных программ: вызовы общества и ответы университетов / Н.В. Соловова, Н.В. Суханкина // Образование и саморазвитие. – 2020. – № 3. – С. 97-108

10. Суюндикова, М.К. Предпосылки, определяющие траекторию творческого мышления / М.К. Суюндикова, Е.О. Жуматаева, Е.И. Снопкова // Образовательно-научный журнал. – 2021. – Т. 23. – № 3. – С. 75-100.

Педагогика

УДК 378.018.43

кандидат филологических наук, доцент Петренко Наталья Анатольевна
Евпаторийский институт социальных наук (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Евпатория)

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Аннотация. Статья посвящена изучению широкого применения дистанционного обучения с использованием современных электронных средств и сети Интернет. Автор сравнивает дистанционное обучение с традиционным, рассматривает их преимущества и недостатки. Отмечено, что современные информационные технологии открывают новые перспективы для повышения эффективности образовательного процесса. Однако, несмотря на то, что обучение следует рассматривать как непрерывный и динамический процесс, недопустимо полностью перейти на дистанционное образование.

Ключевые слова: дистанционное обучение, образование, информатизация образования, инновационные технологии, технологии дистанционного обучения, Интернет.

Annotation. The article is devoted to the study of the wide application of distance learning using modern electronic means and the Internet. The author compares distance learning with traditional, considers their advantages and disadvantages. It is noted that modern information technologies open up new prospects for improving the efficiency of the educational process. However, despite the fact that learning should be seen as a continuous and dynamic process, it is unacceptable to completely switch to distance education.

Key words: distance learning, education, informatization of education, innovative technologies, distance learning technologies, Internet.

Введение. Всемирная пандемия COVID-19 оказала большое влияние на систему образования во многих странах мира, «ускорила процесс введения новых технических решений» [2, С. 187]. Общество столкнулось со многими вызовами и проблемами, к которым было готово частично. В Российской Федерации в марте 2020 года учебные заведения всех уровней в экстренном режиме перешли на дистанционный и смешанный тип обучения. Важной и первоочередной задачей стало обеспечение непрерывности обучения и создание всех условий для полноценного учебного процесса.

Отметим, что форма дистанционного обучения не является чем-то новым и внедряется в учебный процесс уже более десяти лет. В связи с интенсивной компьютеризацией дистанционное обучение плавно входит в наш повседневный уклад. В последние три года оно укрепилось как ответ на реалии современной жизни. Как справедливо заметил С.Ю. Степанов, «сегодня образовательная деятельность все больше приобретает черты цифровизованной и технотронной» [3, С. 195]. За годы пандемии коронавируса технологии дистанционной и смешанной учёбы уже стали привычными. Изменились традиционные компоненты системы обучения. Организации образовательной деятельности прошли сложный процесс адаптации к новой реальности и создания безопасных условий для всех участников учебного процесса.

Укажем, что специфика дистанционного обучения и его роль в современном мире является предметом изучения многих современных отечественных учёных. Особо востребованными исследования стали в последние несколько лет. Так, И.А. Дудковская, О.В. Орусова, В.А. Шамахов свои работы посвятили анализу традиционных и инновационных форм обучения во время перехода вузов на дистанционное обучение в период пандемии. Л.Ю. Бурнашева, В.Д. Бутенас, О.И. Веселицкий, Э.Р. Гузуева, В.С. Ерофеева, А.А. Жамборов, С.М. Зияудинова, Т.М. Редькина, Д.Д. Хабаров писали о перспективах и преимуществах дистанционного обучения в образовательных организациях разного уровня, о возможностях очного и дистанционного обучения при формировании компетенций в высшем профессиональном образовании.

Специфике профессиональной подготовки в условиях онлайн-образования, обеспечению доступности профессионального образования для лиц с особыми образовательными потребностями, социально-психологической адаптации студентов и магистрантов к условиям дистанционного обучения в период чрезвычайных ситуаций посвящены исследования М.М. Борисевич, Н.И. Вытовтовой, С.В. Кривых, Т.А. Наумовой, Е.В. Неборского, О.В. Самохиной, Ю. В. Сорокопуд, А. Н. Стаценко, А.А. Чахаевой и др. Об организации дистанционного обучения, использовании онлайн-платформы Skypе писали М.А. Казакова, Г.М. Карпенко и другие.

О рисках дистанционного образования, массового внедрения онлайн-курсов, умении обучающихся самостоятельно находить, накапливать и переосмысливать научные знания говорят Н.С. Абрамов, П. Боровски, В.Б. Мелехин, В.П. Фраленко, Ю.М. Цыгалов. Но, отметим, подобных работ мало. Многие аспекты, связанные с обоснованностью и эффективностью дистанционного обучения, не изучены полностью и до сих пор актуальны. Спорными являются целесообразность и уровень получения знаний при дистанционном обучении. Цель нашей статьи – проанализировать основные проблемы, сложности и перспективы развития дистанционного обучения.

Изложение основного материала статьи. В конце XX – начале XXI века персональные компьютеры и Интернет становятся доступными для многих российских семей. На первых компьютерах в форме игр появляются обучающие программы, что было связано с упрощением и автоматизацией процесса обучения. Постепенно возможности общаться и получать обратную связь увеличиваются. Распространение скоростного интернета способствует распространению дистанционного обучения, возможности использовать онлайн семинары для обучения в любой точке мира.

В Российской Федерации применение электронного обучения и дистанционных образовательных технологий в образовательных организациях разных уровней регламентируется несколькими Федеральными законами и приказами:

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ;

2. Приказ Минобрнауки России «Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ» от 09 января 2014 г. № 2 (зарегистрирован в Минюсте России 04 апреля 2014 г. № 31823);

3. Приказ Минобрнауки России «Об утверждении перечней профессий и специальностей среднего профессионального образования, реализации образовательных программ по которым не допускается с применением исключительно электронного обучения, дистанционных образовательных технологий» от 20 января 2014 г. № 22;

4. Порядок применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 23 августа 2017 г. № 816.

Статья 16 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ гласит: «Под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников» [4]. Т.е. дистанционное обучение предполагает получение образования без физического присутствия обучающихся в учебном заведении. С помощью разнообразных информационных технологий и методик преподавания, разработанных педагогами по дисциплинам образовательных программ, происходит индивидуализированный процесс приобретения определённых знаний, умений, практических навыков и способов познавательной деятельности обучающегося.

Отметим, что «внедрение электронного обучения существенно повлияло на организацию работы учебных заведений всех уровней» [2, С. 188]. В образовательных организациях часто применяют две модели обучения: полностью дистанционное и частичное использование дистанционных технологий. Вялотекущий «адаптивный карантин», периодически вводимый Министерством науки и высшего образования РФ, позволил образовательным учреждениям постоянно переходить с дистанционного на смешанное обучение. Однако, большинство заведений высшего образования преимущественно оставались на дистанционном обучении. Заметим, что резкий переход на дистанционное обучение в связи с пандемией COVID-19 повлек за собой ухудшение качества и доступности образования.

Так, дистанционное обучение полностью предполагает работу обучающегося только в сети Интернет на определенной образовательной платформе (например, изучение дисциплин образовательных программ обучающимися заочной формы Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный

университет имени В.И. Вернадского» на платформе Moodle КФУ (имеет обратную связь, позволяет проводить контроль знаний, вести журнал оценок, крепить аудио, видео, текстовые файлы, презентации)).

Частичное использование дистанционных технологий предполагает чередование занятий онлайн и офлайн. Такая форма обучения может быть наиболее эффективной и результативной. Однако, в отличие от онлайн-занятий, которые проводятся в режиме реального времени, где обучающиеся работают вместе с преподавателем вживую, используя технические средства связи, дистанционное обучение подразумевает возможность свободного графика выполнения учебных заданий, написания контрольных работ, просмотра занятий в записи. Тем не менее, важно указать, что проверка всех выполненных заданий и итоговых работ, выставление зачетов и экзаменов проводится преподавателем с соблюдением утвержденного учебным заведением расписанием занятий по дисциплине.

На современном этапе системного перехода для учебных заведений важно обеспечить стабильное функционирование системы образования, её непрерывное развитие. Заметим, что дистанционное обучение имеет определённые преимущества:

- построение гибкого графика обучения;
- экономия времени на дорогу, т.к. нет необходимости пользоваться транспортом;
- возможность учиться вдали от учебного заведения;
- удобное использование интерактивных технологий и наглядности;
- проведение экзаменационно-зачётных сессий дистанционно;
- возможность исключить негативное влияние педагогов (в редких случаях).

Несмотря на то, что цифровизация и дистанционное обучение предоставляют обучающимся широкие возможности (открывает новые перспективы реализации индивидуальной образовательной траектории), в то же время создают ряд трудностей. К сожалению, негативных сторон дистанционного обучения намного больше, нежели положительных. Конечно, сейчас в Интернете можно найти огромное количество специальных учебных приложений, например, для изучения иностранных языков, программирования и др. Их можно установить и на мобильных устройствах (многим пользователям существенно упрощает доступ к программам). Но, как справедливо заметил Ю. М. Цыгалов, дистанционное обучение «не развивает коммуникабельность и навыки командной работы, так как у студента минимальные контакты как с преподавателем, так и другими студентами» [5, С. 63].

В процессе экстренного перехода в режим дистанционного обучения стали очевидны:

- низкая степень готовности цифровой инфраструктуры, недостаточность технического оснащения;
- сложность адаптации обучения под дистанционный формат;
- проблема непосредственного контакта между участниками образовательного процесса;
- трудности в изменении подходов преподавания, овладение новыми знаниями и навыками педагогического мастерства, улучшение методического обеспечения;
- невозможность сохранить контроль за обучением, как это было при обычном обучении;
- проблема идентификации обучающегося (невозможность установить личность соискателя; проверить самостоятельность выполнения заданий, помощь со стороны);
- большая часть учебного материала выносится на самостоятельное изучение, обучающимся трудно сосредоточиться на обучении;
- проблемы с организацией дистанционного обучения, т.к. не все обучающиеся имеют дома технологически оснащённое рабочее место;
- ухудшение психологического и эмоционального состояния из-за вынужденной изоляции и переутомления из-за сверхурочной работы не только обучающихся, но и преподавателей;
- потеря у обучающихся мотивации к обучению;
- проблема безопасности в сети Интернет.

Сегодня дистанционное обучение выходит на первый план и становится важной составляющей виртуальной социализации современной личности. Очень сложно точно спрогнозировать дальнейшие тенденции развития образования. Но если предположить, что дистанционная форма обучения – это образование будущего, то нас, вероятно, ждёт полный переход к обучению в режиме онлайн. И потребуются много времени, чтобы полностью адаптироваться и принять новый формат получения знаний. Трансформируется и вся педагогическая деятельность.

Необходимо указать, что дистанционное образование не просто предполагает размещение фото учебников или заданий на образовательных платформах (например, Moodle, Skype, ZOOM, Zillion и др.). Самое сложное – это построение качественного дистанционного образования, которое направлено на интерактивное взаимодействие в процессе обучения. Обязательно отводится время для самостоятельного освоения материала обучающимися в процессе обучения, консультационное сопровождение дисциплины преподавателем и т.д. (например, видеоконференция). В случае необходимости может быть проведена и очная консультация, на которой преподаватель поможет разобраться с трудной темой, подберет необходимые цифровые учебно-методические материалы. Согласимся с исследователями Э.Р. Гузуевой, С.М. Зияудиновой, А.А. Жамборовым, которые в своей статье «Роль дистанционного обучения в современном образовании» указали, что обучение «становится полноценным и качественным, когда происходит личный контакт, а при дистанционном обучении недостаток личного контакта можно компенсировать за счет виртуального общения» [1, С. 244].

Немаловажным является улучшение цифровых навыков самих обучающихся, развитие компетенций преподавания, высококачественный учебный контент. Для обучающихся важен и свободный доступ к базам данных, электронно-библиотечной системе (ЭБС), обеспечивающей информационную среду учебного заведения.

Выводы. Качество образования в любом государстве – это весомый фактор влияния на экономическое развитие общества. Возможность полноценно работать и получать заработную плату являются важными для населения любой страны. Поэтому необходимо обеспечить непрерывное и полноценное функционирование образовательного процесса особенно в условиях пандемии.

Многие федеральные проекты по цифровизации образования требуют доработки и пересмотра. В частности, следует избежать перехода на полное дистанционное образование, т.к. отсутствие живого взаимодействия с педагогом негативно влияет на процесс обучения, происходит нивелирование качества образования. Онлайн-занятия также не смогут заменить традиционное образование. Целесообразно учебный процесс организовать с учётом чередования аудиторного и внеаудиторного обучения, чтобы образовательные учреждения продолжали качественно и эффективно работать. Отметим, что для удаленного обучения немаловажно полноценное обеспечение техническими средствами (гаджеты, ноутбуки, Интернет с качественным соединением), овладение навыками пользования этими средствами, т.е. цифровая грамотность всех участников образовательного процесса.

Заявленная нами тема перспективна для дальнейшего детального изучения положительных и отрицательных сторон дистанционного обучения, его специфики, влияния на дальнейшее развитие общества и образования.

Литература:

1. Гузуева, Э.Р. Роль дистанционного обучения в современном образовании / Э.Р. Гузуева, С.М. Зияудинова, А.А. Жамборов // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 3 (82). – С. 242-244.
2. Петренко, Н.А. Особенности цифровизации российской системы образования / Н.А. Петренко, Е.А. Волошина // Формирование профессиональной компетентности филолога в поликультурной образовательной среде: сб. материалов IV Международной научно-практической конференции, 07-08 октября 2021 г., г. Евпатория / ред. кол. Ю.К. Картавая, И.Б. Каменская, М.А. Шалина, А.Н. Шевченко; под общ. ред. И.Б. Каменской. – Симферополь: ИП Корниенко А. А., 2021. – С. 183-189.
3. Степанов, С.Ю. Перспективы кольцевой детерминации школьного образования в будущем / С.Ю. Степанов // Психолого-педагогические и соматические переменные в деятельности современной школы: эффекты кольцевой детерминации / авт. колл.: С.Ю. Степанов, И.В. Рябова [и др.]; под ред. С.Ю. Степанова. – Москва: МГПУ, 2017. – С. 195-216.
4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция) // http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 19.02.2022).
5. Цыгалов, Ю.М. Эффекты и риски дистанционного образования в высшей школе / Ю.М. Цыгалов // Управленческое консультирование. – 2020. – № 10. – С. 61-73.

Pedagogy

UDC 378.005

candidate of pedagogical sciences, associate professor Pikalova Elena Anatolievna

Nosov Magnitogorsk State Technical University (Magnitogorsk);

candidate of philological sciences, associate professor Lomakina Yekaterina Alexandrovna

Nosov Magnitogorsk State Technical University (Magnitogorsk)

MOODLE AS A BASE FOR UNIVERSITY SYSTEM OF E-LEARNING AND FORMATION OF ELECTRONIC INFORMATION EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Аннотация. В глобальной образовательной действительности формирование электронной образовательной среды выступает основой любой современной образовательной системы. Особенностью современного этапа развития электронной информационно-образовательной среды и ближайшего будущего является мощное воздействие мировых информационных образовательных ресурсов на образовательную среду образовательного учреждения. Изменения в экономической и социальной жизни общества, бурное развитие информационных технологий, изменения на рынке труда по общим вопросам трудоустройства все эти процессы существенно влияют на формирование современной информационной образовательной среды образовательного учреждения. Ключевыми особенностями нового подхода являются интеграция образовательных ресурсов с другими участниками образовательного пространства, открытость, переход на новые инновационные технологии, изменение роли преподавателя. В статье рассматривается проблема оптимизации учебного процесса и организации самостоятельной работы студентов средствами электронной среды. Представлен опыт использования электронной среды Moodle в смешанном обучении профессиональному иностранному языку студентов второго курса Института вычислительной техники и информатики Магнитогорского государственного технического университета им. Носова. Рассмотрены элементы этой среды и выявлены ее основные преимущества и некоторые недостатки, определена роль преподавателя и студента при работе с электронной средой. Был проведен анкетный опрос и выявлены некоторые особенности использования электронного курса в учебном процессе.

Ключевые слова: электронное обучение, высшее образование, учебное заведение, электронная среда Moodle, профессиональный иностранный язык, самостоятельная работа, смешанное обучение.

Annotation. In global educational reality the formation of electronic educational environment stands out to be the foundation of any modern educational system. A feature of a current stage of the electronic information and educational environment development and the near future is the powerful impact of the world's information educational resources on the educational environment of an educational institution. Changes in the economic and social life of society, the rapid development of information technologies, changes in the labor market regarding general issues of employment all these processes significantly affect the formation of the modern information educational environment of an educational institution and its role in the education system. All these processes are aimed at developing new approaches to the formation of an educational institution's electronic information and educational environment. The key features of the new approach are the integration of educational resources with other participants in the educational space, openness, transition to new innovative technologies, and a change in the teacher's role. The article deals with the problem of optimizing the learning process and organizing students' independent work by means of electronic environment. The experience of using Moodle electronic environment in blended learning of professional foreign language of the second year students of Computer Engineering at Nosov Magnitogorsk State Technical University is presented. The elements of this environment were considered and its main advantages and some disadvantages were identified, the role of teacher and student when working with electronic environment was defined. A questionnaire survey was conducted and some peculiarities of using e-course in the learning process were identified.

Key words: e-learning, high education, educational institution, Moodle e-environment; professional foreign language, independent work, blended learning.

Introduction. The global education system is a significant part of the entire organism of modern human society, so the worldwide and educational processes and changes are strongly connected; furthermore, they affect each other greatly on many levels. One of the most powerful levels is the digital or virtual one as far as it shapes the structure of the future world life whereas the education level is the one which stands for a basis of the whole construction.

Electronic education is already quite adequately integrated into the global educational space. There have been gained rather sufficient experience and achievement, and so the e-learning is no longer perceived as something exotic or out of the ordinary. In addition, information technologies are becoming a daily reality and the level of their penetration into the lives of people all over the world is already enough to fully use of modern teaching methods. Nowadays the modern methods mean to apply special didactic platforms forming unique electronic educational environmental.

The current stage of the electronic information and educational environment development (EIEE) is characterized by the fact that it has become a necessary and mandatory element of the educational system [7]. The federal law on Education and the latest

educational standards of the bachelor's degree contain instructions which define the main elements of the electronic information and educational environment, the tasks that are to be solved by EIEE and the criteria for its evaluating.

The main criterion for assessing the quality of EIEE is to meet the information needs of all users interacting within this environment. There are some categories of its users.

1. The students' main media queries are informational materials distributed via the website of the educational institution, as well as electronic information resources of the University electronic library and other external electronic library systems (ELS) [4, P. 162]. Another new element of the electronic information and educational environment is the ability to create and maintain an interactive portfolio basing on students' learning, scientific or social activities in the sphere of the electronic information and educational environment.

2. The teacher, on the one hand, prepares electronic materials, develops programs (being a participant in the EIEE creation), on the other hand, he uses this environment for conducting educational activities. Most important teaching criteria are the availability of conditions for working with students in the EIEE, the availability of access and working in modern electronic information and educational environment, the possibility for developing electronic resources.

3. To employees of the university departments, a significant element of EIEE is the presence in its structure of an electronic document management system that automates all the basic operations ranging from the application board to a graduation of students.

4. The category of external users of the EIEE has some subgroups that differ in the type of information needs. Various special user groups have different reference points when evaluating their work within the EIEE [1, P. 92].

When using the learning content management system one can plan development processes, allocate resources, control the working and learning process.

A tool for organizing on-line collaboration and training helps to organize webinars, web-conferences, reports, lectures, educational seminars and trainings, hold on-line meetings and presentations, negotiations, discussions with minimal time expenditures for all categories of the platform participants. This is the simplest and most straightforward of the e-learning options.

Survey and analysis of the electronic information and educational environment components in order to form its optimal configuration are necessary because each educational institution, despite the general characteristics, has its own specifics and needs: the students' territorial remoteness or location, the training costs, the educational standards and unique knowledge that must be preserved and transferred, finally, training is a subject of non-commercial educational activity [3, P. 382]. Depending on the specifics of the educational organization, solutions may differ significantly.

Description of educational processes taking place in the EIEE framework provides their clear administration, clarity and full control over the learning process, making it easy to expand or adapt activities depending on the circumstances (for example taking into account the global epidemic lockdown 2020) [6, P. 42].

Development of technology for a gradual transition to e-learning or blended learning supposes that if the educational process in the institution has been basically established for a long time before, and e-learning is a continuation and expansion of off-line educational activity, then it is necessary to introduce the EIEE so, as not to destroy the original structure and practice of the institution educational course of actions.

The streamlined teaching process and new software would not work properly without training all categories of users working within the EIEE.

So, the principles listed above are quite essential and are to be taken into consideration when creating electronic information education environment within the space of the educational institution; each of them bearing its own specifics adds up to the efficient functioning of the EIEE.

Results. In the context of informatisation of society in general and higher education in particular, e-learning and information and communication technologies contribute to optimising the learning process and organising students' independent work. The use of electronic educational environment in teaching professional foreign language to future engineers is of particular relevance. When teaching future bachelor engineers in a foreign language in accordance with the requirements of European educational standards, there are some problems:

- 1) low level of foreign language communicative competence formation;
- 2) weak motivation of students to master a foreign language;
- 3) limited amount of class time allocated for learning a professional foreign language;
- 4) insufficient provision with educational and methodological literature on professional foreign language.

The professional foreign language at Nosov Magnitogorsk State Technical University is studied by the second-year students with the average and high level of knowledge of a foreign language, tested at the end of the first year of study [8, P. 154]. At the Department of Foreign Languages in technical areas, the so-called specialization of teachers is practiced. A foreign language teacher actively cooperates with the subject department and develops educational and methodological support for professional foreign language together with the teachers of this department.

The professional foreign language is a variable discipline with 2 hours of teaching per week. Undoubtedly, this number of classroom hours is not sufficient to train a modern engineer at the European level in a professional foreign language, so the use of new technologies and electronic educational environment helps to optimise the learning process, and most importantly, to solve the problem of providing students with teaching materials through electronic environment.

At present, the e-learning system on the basis of Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) is widely used at the university. It is focused on collaborative learning technologies and allows the organisation of learning in the process of joint solution of learning tasks, to carry out mutual exchange of knowledge. Extensive possibilities for communication are one of the greatest strengths of Moodle [7]. The system supports file exchange of any format – both between teacher and student as well as between students themselves. There are various services for communication ("Messaging", "Comments", "Forum", "Chat", etc.). This system allows for a convenient presentation of the whole course of a discipline, starting from organisational material – syllabus, timetable, glossary, etc. This system makes it possible to present the whole course of the discipline, starting with the organisational material – curriculum, timetable, glossary, etc. and ending with providing students with textbooks on the studied discipline in a more convenient electronic format, which use hyperlinks, provide division into sections and blocks, use visual aids, video and audio. When developing and conducting classes in the Moodle system, the teacher uses a set of course elements, which include glossary, resource, task, forum, wiki, lesson, test, etc. In order to achieve the aims and objectives of specific sessions, the teacher can apply different elements of the course by combining them.

The glossary has proved to be a very useful tool for organizing terms that appear in all course materials and are hyperlinked to the relevant glossary entries. Using this system, students can create either a course glossary or a global glossary, which is accessible to all course participants. A resource can be any material for self-study, research, discussion: e.g. text, illustration, web page, audio or video file, etc. In order to create web-pages, a visual editor is embedded in the system, which allows a teacher who does not know HTML to easily create such pages, including formatting elements, illustrations and tables.

An "Assignment" element in the course can be used for presentational control, including homework. This interactive element allows students to post their answers to assigned tasks in any format in their e-course. The teacher is able to see which papers have been handed in, to give a grade and write her/his comments. All answers submitted by students are stored in a portfolio.

The "Forum" element of the course is an effective tool for team-based learning, as it facilitates discussions, consultations and so on. The posted material can be used to discuss problems and evaluate each other's work. The Wiki element of the course offers the opportunity to discuss problems collectively and to edit texts. The "Lesson" element of the course allows for a step-by-step study of learning material. The whole course material can be divided into didactic units and control questions can be offered as the material is absorbed. The system is designed in such a way that if students get a certain number of points as a result of the control they can go on to study the next material, whereas if they do not get enough points they can go back to repeat the previous material. The undoubted advantage of this element of the course is the automatic grading of student work and the recording of the results in a register.

The teacher uses the "Tests" element of the course for entrance testing of students as well as for intermediate and final control. On the Moodle platform it is possible to develop tests using different types of questions [9, P. 84]. When creating tests, the teacher sets the parameters: time limit, number of attempts, possibility to show correct answers or just to present the results in points. All results are stored on a worksheet, allowing the teacher to monitor the student's learning activity. The teacher can also track students' attendance and activity and their time on the Moodle platform.

According to the concept of information and educational environment developed at the university, the creation of electronic courses on the Moodle platform for the discipline "Foreign language in professional activities" is of particular relevance. When developing such courses, the following advantages of this platform are taken into account:

- individual learning pathway;
- expanding the space of students' educational choice;
- feedback;
- quality content with the latest information and telecommunication technologies;
- optimism and creative self-expression of students.

However, practice shows that these advantages are not a motivating factor for all students when learning foreign languages. When piloting a professional English course for the second-year Computer Engineering students on the Moodle platform, a survey was conducted and some features of e-course use in the learning process were identified. Availability of organisational material, i.e. placement of syllabus, rating plan, timetable, etc. on the platform is one of the advantages for 57.14% of the surveyed students. About 57% of the respondents were in favour of placing learning material on the platform (study guides, multimedia materials, etc.), and 41% of the students felt that with this kind of organisation of the learning process there is an opportunity to track it (current topic, homework, recommendations for assignments, etc. are very accessible and visualised). Finally, 28.6% of the respondents mentioned the advantage of reducing the use of paper copies in the learning process.

It should be noted that the creation of e-course in the conditions of reduced classroom hours takes into account the possibility of organizing independent work of students. If teachers see this as the main advantage of e-course, then 36% of the students surveyed consider the increased amount of independent work as a big disadvantage. Another disadvantage cited by 42% of respondents was the unfamiliar organisation of the course, and 50% said that there was a lot of screen work. Of those students surveyed, 7% appeared to have no access to the Internet, and 7% were dissatisfied with the course's unfamiliar interface. So, practice shows that not all students have the ability to work independently in a new environment, to use information technology.

It is known that extrinsic motivation can have a strong impact on the learning process, hence it is important to structure it in such a way that students are aware of the learning objectives, strive to achieve them, see and be able to assess the level of knowledge acquired [10]. As for intrinsic motivation, it is not related to external circumstances but directly to the subject matter itself. It is often called process motivation. A person likes a foreign language, likes to show his or her intellectual activity. External motives (prestige, self-affirmation, etc.) can reinforce intrinsic motivation, but they are not directly related to the content and process of the activity. With this in mind, it is necessary to pay more attention to students' intrinsic motivation when creating an e-course in a professional foreign language, taking into account the following factors:

- learner's characteristics (gender, self-esteem, level of intellectual development);
- peculiarities of the teacher and his/her attitude towards pedagogical activity; organization of the pedagogical process;
- specifics of the teaching discipline (in this case, a professional foreign language).

The questionnaire showed that the learning process built on the Moodle platform is more welcomed by male representatives; students with higher intellectual level find it easier to adjust, get used to new teaching methods, they are ready to experiment and be creative in their learning activities. Undoubtedly, the work organised on the Moodle platform contributes to the growth of students' motivation, their independence, and this, therefore, leads to increased self-control in the learning process, to the desire to learn and find out for themselves, rather than to get a bit of the necessary information.

As far as teachers are concerned, their role changes considerably. "Whereas in traditional teaching he or she is the mentor and the main person, in a computer-based classroom the teacher is only a facilitator" [10]. The requirements for the teacher in this new context are also becoming different. Nowadays, the teacher is regarded as an active, free and responsible person, who carries out designing and stays in active innovative search, development and implementation of pedagogical innovations into the educational process.

When using Moodle environment teacher "not only gives his students a certain amount of knowledge, but also directs them to search for information independently. This helps him/her to be prepared for the possible involvement of others in learning situations, enables all participants in the process to share ideas, listen to others, ask questions and organize communication" [2].

For this purpose, Moodle provides a large number of tools such as forums, wikis, glossaries, databases, workshops, blogs, private messages, which provide ample opportunities for students to participate in content creation. Practice shows that not all teachers and students are ready to work in the Moodle environment and that it takes time to adapt the participants of the educational process to the use of information technology. Given the great prospects and advantages of the latter, on the one hand, and the continuing advantages of traditional methods, on the other hand, we can talk about the feasibility of using blended learning technologies. Blended learning is a form of learning in which the learning process is carried out both in traditional face-to-face form and using e-learning technologies. The ratio between traditional and e-learning (in our case, based on Moodle) can vary. As C. Thorne points out, blended technologies are based on a combination of the following elements in learning:

- multimedia technologies;
- virtual classroom technology;
- voice mail, email, teleconferencing;
- online text animation and streaming video [11].

All these elements can be successfully combined with traditional teaching. When organising the educational process of professional foreign language teaching in a technical university it is advisable to use blended learning, combining traditional classroom learning with learning in the Moodle environment at a ratio of approximately 20% to 80% respectively. The teacher should

have a good idea of what material needs to be taught in the classroom and what can be studied independently through distance learning. Under such conditions, students learn to work independently with the active support of the electronic environment. The teacher is not distracted by the training assignments; the system itself can track the assignments and evaluate them (if, of course, they have been prepared in test form). Only two hours are allocated for direct interaction between teachers and students in the classroom, where they practice, summarize and analyze independently prepared material in communicative situations and offer creative forms of conducting practical classes. Thus, the use of Moodle electronic environment in blended learning contributes to the optimization of the learning process in conditions of insufficient classroom time, while students have the opportunity to manage the learning process, which increases their importance in the implementation of educational goals and affects their motivation.

But there are some disadvantages faced by educational institutions which have chosen Moodle as a basis for EIEE and need to be taken into account.

The Moodle platform does not supply a single centralized technology for the development and enlargement of an educational portal. The Moodle system does not include a management level corresponding to the level of educational administration, dean's office, department only the management of the training course made by the teacher. This means it would be difficult to get the analysis on learning process.

In addition, functional characteristics of Moodle do not imply preparation tools of the so-called case studies that is off-line training modules.

Conclusion. Today, dozens of developers offer educational institutions a wide variety of software products and learning management systems. The choice of both technical means of informatization and software is the most important and crucial stage in the implementation of electronic information and educational environment into the university education process.

The result of the global digital effect upon scientific and technological progress and the transition from an industrial society to a knowledge society can be considered as the formation of a global electronic information and educational environment. The characteristic manifestations of globalization in education can be considered as the emergence of open educational resources, the unification of software tools in educational institution management, development of electronic learning technologies, the increasing use of cloud services. All the shifts of applying the informational technologies in educational institutions go along with the formation of the electronic information educational environment within educational area of any institution or university. However, every higher educational institution has the right to choose those electronic technologies that help optimise the whole learning process as much as possible. The Moodle e-platform offers great opportunities in this regard, as it focuses on collaborative learning technologies and allows for collaborative learning and knowledge sharing.

Literature:

1. Андреев, А.В. Практика электронного обучения с использованием Moodle / А.В. Андреев, С.В. Андреева, И.Б. Доценко. – Таганрог: Изд-во Таган. тех. ин-та Юж. фед. ун-та, 2008. – 146 с.

2. Данилова, О.А. Роль мотивации в изучении иностранных языков / О.А. Данилова, Д.В. Конова, Р.А. Дукин // Языковой-сайт.рф: Study-English.Info. Языковой сайт: [сайт], 2011. – URL: <http://study-english.info/article018.php> (дата обращения: 24.03.2022).

3. Ломакина, Е.А. Личностно-деятельностная ориентированность содержания и процесса обучения языку на неязыковых специальностях / Е.А. Ломакина // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования: материалы 77-й межд. науч.-тех. конф. – Магнитогорск: МГТУ, 2019. – С. 382-383.

4. Пикалова, Е.А. Профессиональная подготовка студентов технического вуза: особенности рефлексивной организации учебно-познавательной деятельности / Е.А. Пикалова, Е.А. Ломакина // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 69-4. – С. 160-163.

5. Пикалова, Е.А. Проблемы обучения студентов техническому переводу / Е.А. Пикалова. // Современные проблемы и перспективы развития науки, техники и образования: материалы I Всерос. науч.-практ. конф. – Магнитогорск: МГТУ, 2020. – С. 1100-1103.

6. Проблема эффективности языковой подготовки инженера при переходе на двухуровневую систему образования / А. Баранова, Л. Болсуновская, Т. Коротченко, И. Матвеевко. // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2013. – № 2. – С. 40-44.

7. Открытые технологии. Веб-приложения для бизнеса и образования. (Преимущества Moodle)-сайт.рф: сайт. – 2005. – URL: http://www.opentechnology.ru/info/moodle_about.mtd (дата обращения: 24.03.2022).

8. Сметанина, М.Ю. Совершенствование профессиональной подготовки учителей иностранного языка по использованию инновационных технологий обучения в процессе повышения квалификации: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Сметанина Марина Юрьевна. – Барнаул, 2011. – 207 с.

9. Титова, С.В. Ресурсы и службы Интернета в преподавании иностранных языков / С.В. Титова. – Москва: Изд-во Моск. ун-та, 2003. – 269 с.

10. Юткина, Ю. Дистанционное образование: плюсы и минусы / Ю. Юткина // Центр финансового образования. [сайт], 2015 – URL: <http://www.fintraining.ru/modules.php?op=modload&name=News&file=article&sid=304> (дата обращения: 21.03.2022).

11. Thorne, K. Blended Learning: How to Integrate Online and Traditional Learning / K. Thorne. – London; Sterling: Kogan Page, Cop.2003. – 148 p.

UDC 378.005

candidate of pedagogical sciences, associate professor Pikalova Elena Anatolievna

Nosov Magnitogorsk State Technical University (Magnitogorsk);

candidate of philological sciences, associate professor Lomakina Yekaterina Alexandrovna

Nosov Magnitogorsk State Technical University (Magnitogorsk);

candidate of pedagogical sciences, associate professor Gasanenko Elena Aleksandrovna

Nosov Magnitogorsk State Technical University (Magnitogorsk)

MASTER STUDENTS' CREATIVE COMMUNICATIVE COMPETENCE DEVELOPMENT BASED ON REFLECTIVE APPROACH

Аннотация. В статье рассматривается творческая коммуникативная компетентность магистров на основе рефлексии. Актуальность проведенного исследования состоит в том, что развитие творческого коммуникативного аспекта профессиональной компетентности магистрантов не обеспечивается существующей системой подготовки в рамках высшего учебного заведения. Целью данного исследования является выявление и обоснование эффективных путей развития творческой коммуникативной компетентности магистров на основе рефлексии. Были использованы методы теоретического анализа (сравнительно-сопоставительный); диагностические; экспериментальные (констатирующий). В соответствии с объектом и предметом исследования было сформулировано ряд задач, в которых изучалось и разрабатывалось понятийное представление о творческо-коммуникативной компетентности магистров; определялся уровень творческо-коммуникативной компетентности магистров на основе рефлексии. Особое внимание было уделено роли рефлексии, как психологическому основанию в становлении творческой коммуникативной компетентности студентов. Акцент был сделан на рефлексивном понимании своего «я» непосредственно в трудовой среде через профессиональное общение, которое в свою очередь является составляющей межличностного общения и формируется в ходе социально-психологических практик. Кроме того, с помощью констатирующего эксперимента удалось выделить актуальные для магистров комплексные коммуникативные умения являющиеся слагаемыми общей психологической рефлексивной настройки личности, формирующей творческую коммуникативную компетентность.

Ключевые слова: магистранты, творческая коммуникативная компетентность, рефлексивный подход, рефлексивно-образовательная деятельность, социально-психологическая подготовка.

Annotation. The article deals with the master students' creative communicative competence development based on the reflective approach. The relevance of the study is that the development of the creative communicative aspect of the professional competence of future specialists is not provided by the existing system of training within the framework of a higher educational institution. The development of professional competence assumes the active reflection of the subject. It should be noted that the research for the practical ways to use analyzed pattern to improve the professional competence communicative aspect is not covered in pedagogical practice to full extent and requires further consideration. The aim of this paper is to identify and substantiate effective ways of developing technical specialty master students' creative communicative competence on the reflective approach. The research work was considered within the framework of the following methods: theoretical analysis (comparative), diagnostic, experimental (ascertaining). In accordance with the object and subject of the study, a number of tasks were formulated and the conceptual idea of the technical specialty master students' creative communicative competence was studied and developed; the level of the technical specialty master students' creative communicative competence was determined on the reflective approach. Special attention was paid to the role of reflection as a psychological basis in the development of creative communicative competence of master students. The emphasis was placed on the masters' reflective understanding of their personal potential in the working environment through professional communication, a component of interpersonal communication and is formed in the course of socio-psychological practice. By means of the ascertaining experiment, it was possible to identify complex communication skills that are relevant for master students, which are components of the general psychological reflective adjustment of the personality that forms creative communicative competence.

Key words: master students, creative communicative competence, educational reflective-activity, reflection approach, socio-psychological training.

Introduction. In terms of cardinal shift and big changes in orientation within the whole training system and high professional education as its quite an essential part and in the course of the digital epoch and pervasive Internet use there comes a real urgency to make a reconsideration on many aspects of the teaching process as it is. The professional competency indicators of the master students within various technical university specialties acquire some new substance and reassessment [16]. The level of creative communicative competence as one of such indicators receives special significance is of particular consequence in connection with new educative tasks that are in demand.

The main one is to get the future specialist prepared to create one's life in new forms of cultural reality, to grow one's essential qualities for creative self-realization in conditions of the changing society. The most essential qualities for a present situation appeared the ones that lost their importance in recent times but at the same time turning out to be the needed ones for a young specialist in order to make a successful career among them there is an ability to communicate on-line/ off-line, to cooperate to understand oneself and the others.

Thus, the communicative abilities of any person make it possible for human beings to possess the internal and external harmony with the whole world outside. Still the high educative establishments do not pay much attention to the communicative practice of their master students. The present training system of the high institution does not offer the elaboration on creative communicative aspect of the professional competence for future specialists instead being much more oriented on the substantive aspects of master students' activity than on socio-psychological ones.

At present there is quite a big stock of knowledge upon setting and considering the issue about forming the creative communicative competency for master students of technical specialties.

The theoretical and methodological foundation of this research is composed on the dialectical idea of the universal and the singular as a basic element in the development of professional competence: the ability to convert knowledge, to put skills and abilities into practice, to take action, to have hard skills that can be clearly demonstrated; besides there are also the personal approach: the attitude toward the person as a personality, the understanding that he or she has individual qualities. A teacher who uses this methodology in his work understands that each of his students has his own thoughts, views, dreams and interests (B.G. Ananyev, A.V. Mudrik, V.A. Slastenin), and activity-related approach: the essence of the activity-based approach to learning consists in directing all pedagogical measures toward organizing intensive, constantly complicating activities, because only through their own activities does a person learn science and culture, ways of knowing and transforming the world, forms and improves

personal qualities (A.N. Leontiev, S.L. Rubinstein and etc.) that predict in a way the necessity to relate the future specialist as a self-reflective subject who is capable to work out the ability to think and act professionally and to solve competently the tasks which are defined by the federal state standard of high education [2; 10; 14; 6; 13].

The research results on the psychological specifics of the communication as it is are to be considered in the works by B.G. Ananyev, A.N. Leontiev, etc. [2, 6].

The reflective-humanitarian concept launches new trends in the advanced methods on the professional competence (N.G. Alekseev, V.V. Davydov, S.Yu. Stepanov, etc.) [1, 3, 15]. The core sense of the concept is to make some safe and creative methods for mutual interactions, growth and self-realization on the base of practical collaboration and reflection inspired within the technical specialty master students of the artistic event.

Materials and Methods. Analyzing the preliminary assessment on the issue of forming the creative communicative aspect of the technical specialties master students' professional competence it is quite urgent to remark most scientists point at the objective link between the reflective action of a specialist and the process of becoming a professional one for a person: that is the growth of one's professional competence means the person's active reflective self-work. A special aspect in the problem under study is that the ability of technical specialty master students to reflect should be included among the general academic skills obligatory for mastering by students of the higher school. However, at present, despite the long-standing discussion of the category of reflection in philosophical and psycho-pedagogical literature, there is a lack of scientific and practical knowledge about the methods and techniques of developing the reflection in students of a higher educational establishment [5; 9]. Thus, the search for practical use of such a logic pattern for improvement of a communicative aspect of the professional competency has not received the complete observation and requires some further consideration.

In the course of the work there have been identified the aim, the object, the subject matter. The aim of the study is the search and grounding for efficient ways in order to grow resourceful competence for master students on the reflection basis. The object of the research is resourceful communicative aspect of the professional competence [7].

The subject matter of the study is formation of resourceful communicative competence for master students as the reflection subjects. According to the aim of the study there have been set the following tasks: to define the essence of the resourceful communicative competence for master students in theory and practice of the training process; identify the effective forms for developing the master-students' resourceful communicative competence on the reflection-innovative activity; check the level of resourceful communicative competence formation on the reflective process.

The following methods were used in order to carry out the tasks of the research:

1. Methods of the theoretical analysis (comparative).
2. Diagnostic methods (testing, self-estimation and summary of certain characteristics).
3. Experimental Method (ascertaining).

The analysis of the psychological and pedagogical literature helped to describe the meaning of the category – «creative communicative competence».

Creative communicative competence of master-students offers them the information on purposes, the essence, the structure, the means and peculiarities of professional communication (communicative knowledge); presents the possibility to acquire the communicative tools (communicative skills and abilities); improves the individual-psychological traits having the aim to realize the importance of efficient professional communication and need to develop the communicative side of the professional interacting (communicative orientation) and the option to look for non-standard resourceful way to solve communicative tasks rising in the course of the communicative process (communicative creativity). Communicative competence of master students is formed in practical, lecture and laboratory classes, where the communicative tasks play the leading role. Communicative task or educational reflective-activity situation of communicative interaction has the following functions:

- Instructional, i.e. aimed at acquiring knowledge, abilities and skills, as well as mastering a complex of professional competencies;
- motivational and stimulating, which is designed to motivate and stimulate the learning process; have a positive impact on personal sphere of the technical specialty master students; develop thinking processes, stimulate creative activity;
- orientation, which is designed to develop skills to orientation skills in a specific situation and forming the ability to verbal and nonverbal means of communication;
- compensatory, which is designed to compensate for gaps in of practical activities available to the technical specialty master students, as well as designed to bring learning activities closer to the conditions of real life.

Summarizing all of the above mentioned, in our work we consider the development of creative communicative competence as a process of creative change of professionally significant the technical specialty master students' qualities as a result of their conscious purposeful activity, which provides positive changes in professional communication [11; 12].

Reflection is being one of the basic notions of the technical specialty master students' work, thus, we have been examining the essence of reflection, its role in raising the master's professional excellence and its influence on the formation of resourceful communicative competence. In this way, the technical specialty master students' reflection is being examined as the inner psychological activity aimed at one's conscious vision of one's individual self or "personal potential" being actualized in both professional field and communication. Therefore, the individual psychological basis for formation of the creative communicative competence is the reflection of the technical specialty master students. Besides, reflection also performs other functions for example as an essential part that belong to a whole process of the interpersonal communication and as a principal form organizing some collective activity for the technical specialty master students' within the socio-psychological training.

Results. The study took place on the basis of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education «Nosov Magnitogorsk State Technical University». The experiment covered 140 students of this university. The study was conducted from 2019 to 2021.

The stating experiment results show that most of the technical specialty master students (42,4%) do not possess the appropriate communicative competence hence the students execute the communication process quite poorly.

The research done on masters' attitude towards development of resourceful competency on the reflection approach prove that the broad majority of the technical specialty master students (97,2% of the respondents) is interested in the improvement of this aspect.

The survey made on the spontaneous views on the technical specialty master students' creative competency confirm the most of the technical specialty master students (76% of the respondents) limit the contents of the notion to the operational component of the communicative process minding only the diverse communicative skills.

Twelve percent of the respondents link professional competence to the knowledge about communication and only 7,4% of the technical specialty master students note that the competence of a future specialist integrate knowledge skills and personal qualities.

Besides the stating experiment allowed defining multipart creative communicative abilities:

– To understand the partner or counter partner within the communication (In the process of communication it is necessary to understand the goals and motives of the behavior of the communication partner, his experiences, attitudes, states, expectations, existing fears. This understanding is carried out in two ways: through the analysis of operationally current information about individual actions and mental states of the partner and through the reflection of his stable properties of personality (emotional, volitional, and intellectual). Skillful use of both ways provides an objective characteristic of the partner on communication).

– To express adequately one's own opinion in the course of a communicative process (a complex, multifaceted process of establishing and developing contacts between people and groups, generated by the needs of joint activity and including at least three different processes: communication (exchange of information), Interaction (exchange of actions), and Social Perception (perception and understanding of a partner). Human activity is impossible outside of communication).

– To manage and even influence one's personal emotional state (controlling one's emotional state is essential to making correct and considered decisions. For the most effective work it is very important to be involved in the process of understanding the nature of emotions, which implies developed emotional thinking, the ability to recognize emotions, to analyze them and, finally, to manage them. Of course, learning to control one's emotional state in a few hours is impossible [17].

Tasks and purposes of the socio-psychological training quite relevantly show various aspects of the skills and abilities gained by the group technical specialty master students. For example, the purposes linked to communicative skills upgrading include:

- Formation of an ability to communicate efficiently with people for group technical specialty master students;
- Overcoming the stereotypes as to the human communication and perception caused by professional, social, and age factors;
- Mastering the socio-psychological and psychological-pedagogical knowledge in communication and formation of skills to use this knowledge effectively and practically.

The purposes on the personal growth and development are:

1. Growing an ability to find adequately oneself and other people.
2. Conquering the lack of belief in one's own inner strength.
3. Searching for ways of self-development by learning the proper means for self-expression in the communicative area.

Discussion. The socio-psychological training is meant to be some psychological practice based on methods of active socio-psychological teaching. In the course of the socio-psychological training, the technical specialty master students acquire some certain socio-psychological knowledge; correct one's own behavior, form skills of person-to-person contact impact and develop reflection abilities. It must be noted that the socio-psychological training is not only a practice based on active methods, but also a form of psychological work designed to promote self-knowledge, the disclosure of personality potential, the formation of its integrity on the basis of group interaction and special exercises. The article deals with the problems of effectiveness of socio-psychological training as a group psycho-corrective work on the courses to improve the skills of the technical specialty master students.

The general purpose is to develop a competency in a sphere of communication; depending on the prior task it may acquire different forms:

1. Growing and special communicative skills (ability to make a business talk, solve person-to-person conflicts and so on).
2. Expansion of experience on the communicative situation analysis.
3. Raising an ability to perceive oneself and others sufficiently.

In the course of the socio-psychological training there have been highlighted several most effective methods – an «intellectual warming up», a «Socrates conversation», a «round table/negotiation talk», a «retreat», a «business role play», and workshop forms:

- Making a mini group inside the whole training group.
- Building a self-work within the group.
- Individual consulting.

The technical specialty master students' competence is supposed to be a future professional's extensive quality, which is linked to certain personal characteristics, creative talents, theoretical awareness, a practical gift in a sphere of professional communication; thus, it should not be evaluated by just one information source. Due to this idea when watching the technical specialty master students' activity in the experimental part of the research there were used test and questionnaire methods in order to identify the level of the technical specialty master students' communicative competency. In the course of the experiment on the development of technical specialty master students' creative communicative competence when comparing the technical specialty master students of the experimental groups on the change in the technical specialty master students' interest in communication in the process of reflection showed that when assessing the level of interest in the development of communication skills at the end of the experiment showed that when implementing the reflection approach in technical specialty master students significantly increased the motivational component of communicative competence [8].

The data of the ascertaining stage of the experiment allowed us to formulate a general conclusion: the data obtained prove that the problem we are considering is relevant and requires a solution. The real level of the technical specialty master students' resourceful competency is compiled out of data integrated from different sources. Basing on the general assessment there were distinguished the groups with low medium and high level of communicative competency.

Conclusion. The relevance of the problem under research is caused by changes in various areas of society life and alterations in high professional education during last two years, also by quite a significant raise on requirements to master's personality and professional activity and lack of the research done in this field of study.

The work on the research tasks claims for definition for the notion "master's resourceful communicative competence". We consider master's communicative competence as a professionally significant, integrative personal quality that includes communicative knowledge, skills and abilities; communicative intention and communicative resourcefulness giving as a complex effective professional communicative interaction.

The reflection approach towards master's communicative competency helps to identify one own self as an initiator and executer of communication, pick up main difficulties of communicative activity and overcome them by one's own experience, learn effective communicative means and launch new methods in order to solve communicative tasks.

The technical specialty master students' reflection is regarded as a personal process of rethinking and restructuring of one's own consciousness and activity being one's own individual psychological ground for developing one's own communicative competency. In the work, it was found out that the most effective ways for developing master's resourceful communicative competence on the reflection base are diverse methods of social-psychological training: "smart start", "Socrates talk", "round table", "outdoor seminar", "role game" and "business game".

Thus, the theoretical analysis and experimental confirm the existence of the problem. Based on the obtained results, we can conclude about the prospects for further work on the formation of creative communicative competence of masters on the reflection approach.

Literature:

1. Алексеев, И.С. Рефлексия и ее понимание в науке / И.С. Алексеев. – Куйбышев: КГУ, 1983. – 45 с.
2. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человеческого познания / Б.Г. Ананьев. – Москва: Наука, 1977. – 379 с.

3. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – Москва: Интор, 1996. – 544 с.
4. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретико-экспериментального психологического исследования / В.В. Давыдов. – Москва: Педагогика, 1986. – 239 с.
5. Дьюи, Дж. Психология и педагогика мышления (Как мы думаем) / Дж. Дьюи. – Москва: Лабиринт. – 1999. – 192 с.
6. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – Москва: Политиздат, 1977 – 304 с.
7. Ломакина, Е.А. Психолого-педагогические аспекты реализации и развития инклюзивного образования в высшей школе, здоровьесбережения в условиях цифровой трансформации общества / Е.А. Ломакина, Е.А. Пикалова // Педагогические технологии – от проблем к решениям: материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Магнитогорск: МГТУ, 2020. – С. 269-273.
8. Ломакина, Е.А. Формирование коммуникативной компетенции при обучении профессионально ориентированному иностранному языку / Е.А. Ломакина // Иностранные языки: лингвометодологические аспекты. – 2018. – № 41. – С. 39-44.
9. Ломов, Б.Ф. Проблема общения в психологии / Б.Ф. Ломов. – Москва: Педагогика, 1981. – 104 с.
10. Мудрик, А.В. Социализация и «смутное время» / А.В. Мудрик. – Москва: Знание, 1991 – 80 с.
11. Пикалова, Е.А. Проблемы обучения студентов техническому переводу / Е.А. Пикалова. // Современные проблемы и перспективы развития науки, техники и образования: материалы I Всерос. науч.-практ. конф. – Магнитогорск: МГТУ, 2020. – С. 1100-1103.
12. Пикалова, Е.А. Профессиональная подготовка студентов технического вуза: особенности рефлексивной организации учебно-познавательной деятельности. / Е.А. Пикалова, Е.А. Ломакина // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 69-4 – С. 160-163.
13. Рубинштейн, С.Ю. Принцип творческой деятельности / С.Ю. Рубинштейн // Вопросы психологии. – 1986. – № 4. – С. 101-107.
14. Сластенин, В.А. Формирование личности советского педагога в процессе профессиональной подготовки / В.А. Сластенин. – Москва: Просвещение, 1976. – 160 с.
15. Степанов С.Ю. Рефлексивная практика творческого развития людей и организаций / С.Ю. Степанов. – Москва: Наука, 2000. – 173 с.
16. Федеральный портал: сайт. Москва. – 2012. – URL: <http://www.edu.ru>. (дата обращения: 18.03.2022).
17. Results of experimental work at different stages of continuous education for estimation of the formation of research competence of students Gladysheva M. / Somova Y., Ilina E., Kalchenko A., Koldin A., Gasanenko E., [and others] // Journal of Advanced Research in Dynamical and Control Systems. – 2019. – V.11. – № 9. – P. 569-574.

Педагогика

УДК 372:016.53

**кандидат педагогических наук, заместитель начальника
кафедры общевоенных дисциплин Пирогланов Шамсуддин Шахретович**
Краснодарское высшее военное авиационное училище лётчиков имени
Героя Советского Союза Анатолия Константиновича Серова (г. Краснодар);
**кандидат технических наук, доцент кафедры
общевоенных дисциплин Скляров Владимир Петрович**
Краснодарское высшее военное авиационное училище лётчиков имени
Героя Советского Союза Анатолия Константиновича Серова (г. Краснодар);
**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)

ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ КАК НОВЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ

Аннотация. В данной статье представлены обобщенные данные, характеризующие такую актуальную проблему рассмотрения цифровых технологий, открывающих колоссальные возможности для реализации индивидуальных образовательных траекторий. Авторы статьи убеждены, что индивидуальная траектория образования становится уникальной, т.к. она строится в ходе непрерывного обучения человека в течение всей жизни. Качественным ответом на вызовы современной трансформации образования являются конкуренция за вовлеченность и сопричастность. Одной из приоритетных задач остается формирование умения преподавателя вовлечь студентов в процесс обучения и совместного действия независимо от используемого формата педагогического процесса. Сегодня также необходим гибкий подход к построению образовательных программ, при этом рынок настойчиво транслирует потребность в сотрудниках, обладающих надпрофессиональными навыками. При этом классическая система образования сегодня зачастую не успевает за изменениями и потребностями реального рынка труда, не включает в себя новые формы и запросы на обучение, что обуславливает запрос на инновационные технологии в образовании. Такой фактор как гибкость может повысить устойчивость системы образования. Чем более гибкими будут способы обучения, тем более легко системы образования смогут адаптироваться к новым вызовам. Также серьезную роль современные исследователи, занимающиеся исследованием проблем и опыта цифровой трансформации образования, отводят персонализации. Она в режиме реального времени позволяет не только выстраивать заданную индивидуальную траекторию, но и корректировать ее систематически, учитывая персональный темп освоения знаний.

Ключевые слова: цифровые технологии, индивидуальная образовательная траектория, гибкое обучение, адаптивное обучение, персонализированное обучение, учебный контент, надпрофессиональные навыки, микрообучение, самообучение.

Annotation. This article presents generalized data characterizing such an urgent problem of considering digital technologies that open up enormous opportunities for the implementation of individual educational trajectories. The authors of the article are convinced that the individual trajectory of education becomes unique, because it is built in the course of continuous human learning throughout life. A qualitative response to the challenges of modern transformation of education is competition for involvement and ownership. One of the priority tasks remains the formation of the teacher's ability to involve students in the learning process and joint action, regardless of the format of the pedagogical process used. Today, a flexible approach to the construction of educational programs is also needed, while the market persistently translates the need for employees with supra-professional skills. At the same

time, the classical education system today often does not keep up with the changes and needs of the real labor market, does not include new forms and requests for training, which determines the demand for innovative technologies in education. Such a factor as flexibility can increase the stability of the education system. The more flexible the teaching methods are, the more easily education systems will be able to adapt to new challenges. Also, modern researchers who study the problems and experience of digital transformation of education assign a serious role to personalization. It allows not only to build a given individual trajectory in real time, but also to adjust it systematically, taking into account the personal pace of knowledge acquisition.

Key words: digital technologies, individual educational trajectory, flexible learning, adaptive learning, personalized learning, educational content, supra-professional skills, micro-learning, self-learning

Введение. Образование-это сегодня путешествие длиною в жизнь, одним из первых трендов современного мира является (Lifelong Learning) – непрерывное обучение в течение всей жизни, при котором траектория образования становится уникальной. Важной характеристикой современного мира также является спрессованность времени и конкуренция за внимание. Транслируется такой квант образовательного события, где каждую секунду разворачивается конкуренция за внимание того, кого мы обучаем. При этом предъявляется такое требование к онлайн-образованию – все время быть в визуальном контакте, быть включенным, каждую секунду создавать участнику новый и ценный опыт.

Появление такого понятия как «протребитель», о котором пишет Элвин Тоффлер в своей работе «Шок будущего», когда образуется некий симбиоз между потреблением продукта или технологии и производством на ее основе своего, нового, уникального продукта. Современный преподаватель должен задуматься о том, какую возможность произвести учебный контент он может предоставить своим обучающимся в процессе образовательного курса, т.е. мы не только потребляем знания, но и производим свою версию, например, учебного ролика, образовательного продукта [1].

Следующим драйвером современного образовательного социума является феномен конкуренции за вовлеченность и сопричастность. Развитие данной тема оказывается сегодня одним из главных вызовов для любого образовательного института, и проблема, которую нужно в этой связи решать, связана с поиском таких форм работы и взаимодействия с целевой аудиторией, которые бы позволили создать такие условия, чтобы студенты и преподаватели идентифицировали себя с конкретной организацией, с конкретным вузом. При этом современный человек всегда является частью какой-то команды: супер-команды, в которой он транслирует умение кооперироваться, команды разных людей; глобальной команды, команды, в которую интегрирован искусственный интеллект и т.д.

Изложение основного материала статьи. Сегодня активно обсуждается тема навыков будущего. Одними из ключевых навыков является умение кооперироваться, самоорганизовывать свою собственную деятельность, управлять и жить в эпоху неопределенности, и строить свою траекторию развития, умение конструировать собственные развивающие практики. Таким образом, это умение действовать в ситуации неопределенности многие исследователи называют ключевой компетенцией современности, которую нам очень важно развивать у тех, кого мы обучаем.

Также важным трендом современного обучения и развития является тенденция к не директивным форматам. Нужен такой формат обучения, в содержании которого меньше экспертизы, больше коучинга и фасилитации. Смешанное обучение с разнообразной комбинацией методов и форм – это ответ на вызовы, связанные с цифровой трансформацией образования. Очень значимой при этом становится роль цифровых платформ обучения, когда активно работает интеграция разных сервисов и образовательных продуктов в единой экосистеме [2].

Микрообучение и управление знаниями – это востребованные алгоритмы современного процесса обучения, что обусловлено необходимостью правильной организации сбора, хранения, структурирования и обновления информации, при этом образовательный контент должен быть направлен на формирование надпрофессиональных навыков, среди которых можно, в первую очередь, выделить умение строить горизонтальные коммуникации, умение договариваться в горизонтальном взаимодействии, умение строить вектор конструктивной коммуникации со специалистами разных сфер, и преподавателями разных школ и традиций.

Значимым остается умение преподавателя вовлекать студентов в процесс обучения и совместного действия независимо от используемого формата педагогического процесса. Появляются новые нормы, сокращаются горизонты планирования, реагирования на ситуации, обусловленные глобальными процессами трансформации всей системы образования [3].

Up-skilling – с одной стороны, это развитие собственных навыков и компетенций, а с другой стороны, – это понимание необходимости их смены. Элвин Тоффлер говорил о том, что «в будущем необразованными будут те, кто не умеет обучаться, разучиваться и переучиваться».

Главные тренды цифровой трансформации в образовании требуют гибкого подхода к построению образовательных программ, при этом рынок настойчиво транслирует потребность в универсальных и креативных сотрудниках, которые не просто обладают портфелем изученных курсов, а владеют навыками и опытом применения полученных знаний. Классическая система образования сегодня зачастую не успевает за изменениями и потребностями реального рынка труда, не включает в себя новые формы и запросы на обучение.

Главный вызов системы образования сегодня – это гибкость. Нужно всесторонне проработать цели и задачи внедрения элементов гибкого обучения, при этом в плоскости основных трендов представлены роль педагога и студента, взаимодействие между которыми должно быть построено на основе основных принципы гибкого обучения. Среди них традиционно выделяют: время, контент, вход, учебный подход и ресурсы, доставку и логистику получения знаний, а также основные инструменты применения гибкого подхода в образовании. Через призму манифеста Agile-подхода можно объяснить основные принципы построения образовательного процесса, отвечающего вызовам сегодняшнего дня [4; 7; 8].

Гибкость может повысить устойчивость системы образования, потому что чем более гибкими будут способы обучения, тем более легко системы образования смогут адаптироваться к изменениям и новым вызовам. Современные исследования индивидуально-типологических особенностей обучающихся, их когнитивной и эмоциональной волевой сферы, транслируют результаты, в которых доказано, что учащиеся 21 века могут создавать симбиоз с искусственным интеллектом, осваивать полную цифровизацию и жить на скоростях и возможностях компьютерного разума. Для них крайне важны свобода выбора и цифровизация.

Сегодня актуальными становятся так называемые компетенции «человека знания общества», ориентированные на цифровую трансформацию общества, на внедрение цифровых экосистем в нашу повседневную жизнь. С гибким обучением самым тесным образом связаны адаптивное и персонализированное обучение.

Вовлеченность зависит от ряда важных, на наш взгляд, составляющих. Во-первых, это актуальность обучения для участников образовательного процесса. Чем лучше обучающиеся понимают, какие проблемы им поможет решить обучение, какие в результате они будут иметь преимущества, с чем они будут справляться лучше на рабочем месте, тем больше они готовы вкладывать собственного ресурса и времени в процесс обучения. Второй важный фактор – это мотивация. Мотивация запускает и удерживает состояние вовлеченности. Самым главным предиктором для развития мотивации является понимание обучающимися того, как данное обучение поможет их карьерному развитию [5; 6].

Следующий фактор вовлеченности – это среда, которая будет благоприятна для активности обучающихся, причем не только для учебной, но и для социальной. Она складывается из целого ряда условий. Очень важно разработчикам данной среды для вовлечения в образовательный процесс понимать все эти особенности.

Выводы. При рассмотрении цифровых технологий, открывающих колоссальные возможности для реализации индивидуальных образовательных траекторий, следует отметить тот факт, что реализация в современных реалиях адаптивного обучения возможна на образовательных платформах, которые обладают рядом базовых для адаптивного обучения систем и элементов. Одной из наиболее известных платформ для адаптивного обучения является платформа Knewton, состоящая из таких систем, как: система сбора данных, система выводов, где применяются и психометрические инструменты, инструменты стратегии обучения, а также инструменты обратной связи. Также в эту платформу встроены системы персонализации.

В персонализированном образовании учащийся выступает субъектом совместной учебной деятельности и имеет возможности для построения своей индивидуальной образовательной траектории с тем, чтобы в ней учитывались особенности его личности и потребности развития. Модели гибкого обучения встраиваются в различные виды образовательных ландшафтов современной образовательной среды. Это могут быть серии видео-уроков, модулируемые обсуждения на форумах и в чатах, серии текстовых статей, разбитых по занятиям, виртуальные классы, интерактивные образовательные игры, онлайн-тестирования, вебинары, электронные онлайн-курсы, интерактивные образовательные игры и др. [9].

Особую популярность приобретают курсы онлайн-самообучения (Self Paced Online Course), предполагающий высокую степень гибкости, при которой обучающийся сам выбирает темп изучения и раздел курса, с которого он хочет начать обучение.

Также актуализируется дифференциация таких понятий как «вовлеченность» и «вовлечение» в обучение. Одним из показателей вовлеченности является готовность участников принимать участие в разработке образовательного решения в ходе педагогического процесса, делиться своим опытом в роли эксперта, предлагать конкретные решения, чтобы сделать более понятным сам путь обучения, траекторию развития и инициировать новые активности в рамках программы.

Литература:

1. 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.

2. 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.

3. 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.

4. Дьяков, И.И. Оценка инновационной среды вузов / И.И. Дьяков, Н.А. Третьяк, К.С. Грищенко // 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

5. Лапидус, Л.В. Турбулентность цифровой среды как драйвер цифровой трансформации. Международная научная конференция «Ломоносовские чтения – 2021». Секция экономических наук: сборник тезисов выступлений, ISBN 978-5-906932-65-5, место издания Экономический факультет МГУ имени М.В. Ломоносова, – М., 2021.

6. Санникова, Т.Д. К вопросу о проблемах и перспективах цифровизации образовательной среды высшей школы / Т.Д. Санникова, Ж.Н. Аксенова // Креативная экономика. – 2020. – Том 14. – № 11. – С. 3089-3104. – doi: 10.18334/ce.14.11.111137

7. 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.

8. 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.

9. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования [Текст] / А.Ю. Уваров, Э. Гейбл, И.В. Дворецкая и др.; под ред. А.Ю. Уварова, И. Д. Фрумина; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», Ин-т образования. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. – 343 с. – (Российское образование: достижения, вызовы, перспективы / науч. ред. Я.И. Кузьминов, И.Д. Фрумин). – 400 экз. – ISBN 978-5-7598-1990-5 (в обл.). – ISBN 978-5-7598-2012-3 (e-book).

Педагогика

УДК 371

кандидат наук по социальным коммуникациям, доцент, доцент кафедры

рекламы, связей с общественностью и издательского дела Платонова Айше Вадимовна

Институт медиакоммуникаций, медиатехнологий и дизайна федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования

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

старший преподаватель кафедры рекламы, связей с

общественностью и издательского дела Ярцева Елена Яковлевна

Институт медиакоммуникаций, медиатехнологий и дизайна федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования

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

СИМБИОЗ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТРАДИЦИЙ И ИННОВАЦИЙ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В данной статье представлены существующие методы традиционного и инновационного образования. На первый взгляд, традиция и инновация – это два противоположных понятия, но каждая традиция раньше была внедрением инноваций, а непрерывное внедрение инноваций неизбежно становится традицией. В статье обсуждаются плюсы и минусы дистанционного образования. Элементы дистанционного образования могут быть успешно использованы в инновационных формах обучения, ориентированных на развитие творческих способностей обучающихся. Новые технологии позволяют

обучающимся выбирать свой собственный образовательный путь. В статье также представлены технологии и инновации дистанционного образования; описываются причины дистанционного обучения, основная форма организации, необходимые средства, области применения, преимущества и недостатки как инновационной формы обучения.

Ключевые слова: дистанционное образование, инновации, технологии, инновации, традиции, модернизация, образование, образование, ценности.

Введение. В процессе модернизации образования общество выдвинуло новые требования к качеству подготовки будущих специалистов. Это касается не только содержания, формы и методов обучения, но и того, что современная система образования направлена на формирование способности профессионалов к обучению на протяжении всей жизни, и, самое главное, на понимание этой необходимости для поддержания собственной конкурентоспособности на рынке труда.

В современных условиях социальных преобразований усиливается противоречие между возрастающим уровнем знаний, необходимым человечеству, и ограниченными условиями в рамках традиционной системы образования для овладения этими знаниями. Решение этого противоречия может быть достигнуто только путём непрерывного образования, которое позволяет каждому постоянно внедрять инновации, саморазвиваться и самообразовываться.

Изложение основного материала статьи. Образование – это процесс формирования формы, в которой человек развивается под влиянием нравственных и духовных ценностей, составляющих его культурное наследие. В данном случае главное – не количество знаний, а их связь с личностными качествами и способностью самостоятельно управлять знаниями. Вот почему в современной интерпретации термина «образование» основное внимание уделяется образовательному процессу.

Российскому образованию присущи глубокие исторические традиции. В книге Кондратьева Л.Л. «Роль и место самообразования в системе непрерывного образования», посредством формирования патриотизма, интернационализма, высокой гражданственности, гуманизма, любви к знаниям, глубокого понимания красоты и других качеств, представлены образовательные модели, выдержавшие испытание на прочность на протяжении веков, такие как национальное строительство, коллективизм, патриотизм, гуманизм и религиозные ценности [8, С. 232].

Инновация – это характеристика любой профессиональной деятельности человека, и поэтому она, естественно, является предметом исследования, анализа и внедрения. Инновации являются результатом научных исследований, передового педагогического опыта отдельных преподавателей и коллектива в целом. Этот процесс не может быть спонтанным и должен быть под контролем. В контексте инновационной стратегии общего учебного процесса значительно возрастает роль ректоров университетов, деканов и преподавателей как непосредственных носителей инновационного процесса профессиональной подготовки. При разнообразии методов обучения (дидактических, компьютеризированных, проблемных, модульных и др.) реализация ведущих учебных процессов остается за педагогом. С внедрением современных технологий в учебный процесс педагоги все чаще осваивают функции консультантов, что требует от них специальной психолого-педагогической подготовки, поскольку в профессиональной деятельности педагогов они не только обладают профессиональными знаниями в области педагогики и психологии, но и реализуют методы обучения [2, С. 25].

Термин «инновация» означает новизну и перемены, внедрение новых вещей. Что касается учебного процесса в профессиональной подготовке, то инновация относится к внедрению нового в цели, содержании, методов и форм обучения, а также к организации совместной деятельности между педагогами и обучающимися.

Образовательные инновации так же необходимы и неизбежны, как и традиции. Инновационное обучение в школах – это уже не просто вид обучения, то есть деятельность по накоплению знаний, навыков и умений. Инновация считается характеристикой обучения и результатом социальной значимости. Поэтому инновации включают в себя: систематическую диагностику и контроль результатов обучения, внедрение активных и интерактивных методов обучения, а также внедрение компетентных методов, с учетом индивидуальных особенностей обучающегося, требований современного рынка труда и т.д. [4, С. 10-14]. Однако инновации не должны быть изобретены искусственно, а должны соответствовать духовным ценностям народа и развиваться на основе национальных традиций.

Термин «традиция» используется для обозначения продолжительных процессов и явлений, которые существуют в течение длительного времени и занимают определенное место в истории и педагогическом наследии. Педагогическую традицию следует рассматривать как закон, поддерживающий устойчивую связь между преподаванием, обществом и культурой; как метод «становления исторического изменения в человеческой культуре, включая образование» [1, С. 153].

Содержание образовательных традиций представляет собой исторические нормы, ценности, идеи и системы знаний образовательной теории и практики. Эти системы проявляются в моральных и правовых системах, области искусства и науки и связаны с образовательной деятельностью. Элементы педагогической традиции – это лишь наиболее важные явления в педагогическом опыте.

При модернизации образования Федеральные национальные образовательные стандарты требуют создания переменной образовательной среды, разработки региональных компонентов и воплощения концепции непрерывного образования и самообразования. Эти изменения интерпретируются как инновации. Термины «инновация» и «инновационный процесс» являются результатом объективных процессов в сфере образования, и их цель – сформировать человека с инновационным мышлением и инновационной культурой [5, С. 120].

Для страны, ориентированной на динамичный и устойчивый путь развития, важно создать и поддерживать баланс между традициями и инновациями в образовании. Эта идея отражена в национальной образовательной инициативе «Наша новая школа», направленной на модернизацию и дальнейшее развитие национальной системы общего образования. К примеру, план развития российских школ включает пять основных направлений:

- переход на новые образовательные стандарты;
- поддержка талантливых детей;
- изменение школьной инфраструктуры;
- защита и укрепление здоровья обучающихся [3, С. 121].

Стремительное развитие информационных технологий в последние годы привело к появлению нового популярного термина – «дистанционное обучение». Ученые считают, что это модель будущего образования, и всячески продвигают ее. Однако другая группа ученых настроена скептически в положительном влиянии данной формы обучения.

Учебный процесс является одной из фундаментальных категорий педагогической науки. Аношкина В.Л. рассматривает учебный процесс как необратимый процесс качественного изменения, улучшения и увеличения психосоциальной матрицы обучающихся [7, С. 17].

С точки зрения, Лихачева Д.С. во время учебного процесса происходит формирование духовных потребностей, ценностной ориентации обучающихся, овладение знаниями, познанием и преобразованием мира, что способствует здоровому развитию духовной, интеллектуальной и эмоциональной воли обучающихся [8, С. 87-88].

Загвязинский В.И. выразился более лаконично, интерпретируя процесс развития как единство трех неразрывно связанных диалектических переходов процесса – образования, воспитания и обучения [7, С. 36-48]. Среди них образование – это процесс передачи системы знаний и информационного опыта; обучение – это процесс передачи системы навыков и опыта работы; образование – это процесс передачи социальных установок и мотивационного опыта.

Согласно научной литературе, образование было одной из главных потребностей первых людей. Чтобы защитить природу, они должны были передавать накопленный опыт и знания из поколения в поколение. «Образование – это вечная, необходимая и общая категория. Она появилась с возникновением человеческого общества и существовала до тех пор, пока само общество было живо» [8, С. 7-10]

На ранних стадиях человеческого развития образование осуществлялось в процессе фактического участия детей в деятельности взрослых (производство, общество, игра). Он характеризуется высокой эффективностью и имеет важное соответствие целям, методам и результатам образования. Цель и содержание образовательных условий первобытного общества состояли в том, чтобы развивать трудовые навыки, чувство верности этническим и племенным интересам, обмениваться знаниями о традициях, обычаях и нормах поведения определенного племени на основе знакомства с их легендами и верованиями. Сложность физического труда людей привела к выделению образования в особую сферу общественной жизни. Систематическое обучение играет все более важную роль и его формы меняются с течением времени.

Термин «обучение» синонимично с понятием «образование», но значения данных понятий несколько отличаются. Некоторые источники объединяют эти понятия, не находя принципиального различия, но большинство философов и педагогов разделяют их. Поэтому в каждом словаре обучение выделяется в отдельный процесс. Например, в Словаре психологии слово «обучение» трактуется как система организационных методов, используемая для передачи индивидам социально-исторического опыта, приобретенного в процессе социальной практики: знаний, навыков, умений, видов деятельности в нормативных показателях конкретных исторических условий. Обучение проходит в форме сотрудничества, совместной деятельности между педагогами и обучающимися.

С появлением первых школ были созданы предпосылки для систематического образования и комплексной школьной системы в будущем. Но самое главное, начала формироваться новая педагогическая традиция – традиция организованного школьного образования, положившая начало традиционному русскому образованию. Кроме того, эти школы создали благоприятные условия для дальнейшего развития образования и заложили основу для открытия славяно-греко-латинской академии в Москве в конце 17 века.

В 70-80-х годах XX века появился новый термин – дистанционное обучение, которое зародилось в Европе в конце восемнадцатого века с появлением «образования корреспондентов». Обучающиеся получали учебные материалы по почте, общались с педагогами и сдавали экзамены доверенным лицам или в форме научных работ. В России эта форма обучения была внедрена в конце девятнадцатого века. Появление телеграмм, телефонов, затем радио и телевидения в начале 20-го века изменило методы дистанционного обучения и аудитория для обучения выросла в сотни раз. Однако телевидение и радио имело один существенный недостаток – комментарии от студентов не было. В двадцать первом веке наличие персональных компьютеров и Интернета позволяет любому студенту, где бы он ни находился, общаться и получать обратную связь. Распространение «быстрого Интернета» позволяет использовать потоковое аудио и видео, интернет-конференции и др.

Концепция создания и развития дистанционного образования в Российской Федерации содержит следующие определения.

Дистанционное обучение – это комплексный пакет образовательных услуг для обучающихся дома и за рубежом с помощью специализированной информационной и образовательной среды, основанной на удаленном обмене образовательной информацией (спутниковое телевидение, радиовещание, компьютерная связь и т.д.). Кроме того, термин дистанционное обучение относится к организации образовательного процесса, в котором педагоги разрабатывают программы, основанные в основном на целенаправленном, контролируемом, интенсивном и независимом обучении обучающихся.

В последние десятилетия в России интенсивно развивались технологии дистанционного обучения. Министерством образования Российской Федерации сформулировано специальное направление, научно-методическая программа, выделены средства на развитие и реализацию дистанционного обучения.

Основными компонентами дистанционного обучения являются: взаимодействие обратной связи между обучающимся и инструментами обучения, визуализация их ИТ-образовательной информации, хранение, передача и обработка архивов, большие объемы информации; автоматизация процесса поиска информации и поддержки методов, а также мониторинг результатов усвоения учебных материалов.

Средствами дистанционного обучения являются всевозможные информационные технологии, а именно компьютеры, компьютерные сети, мультимедийные системы и т.д. После поступления в вуз дистанционного обучения куратор общается с обучающимися по электронной почте в течение всего процесса обучения. Задача куратора – организовать процесс обучения [9, С. 185].

У каждого студента есть отдельное имя пользователя и пароль для доступа к учебному portalу, а куратор разрабатывает отдельную программу обучения. Оперативный доступ к общим информационным ресурсам дает интерактивный доступ к удаленным базам данных, информационным и справочным системам, а также библиотекам при изучении определенных дисциплин. Весь образовательный процесс дистанционного обучения представлен группой дисциплин. Каждая дисциплина состоит из модулей – логически заполненных информационных блоков, достаточных для содержимого определенного домена. Таким образом, можно создать курс из серии независимых учебных групп для удовлетворения потребностей отдельных лиц или групп.

Каждый модуль состоит из нескольких конференций. Материалы конференции предоставляются публике в цифровом виде в виде слайдов. Эти слайды разработаны с образовательным дизайном, чтобы стимулировать внимание студентов и улучшить усвоение изучаемых материалов. Вся необходимая и полезная информация в образовательном процессе объединяется, систематизируется и представлена на простом и легком для понимания языке. После каждой лекции проводится тест. Если это предусмотрено программой, будут даны логические схемы или тестовое обучение. После того, как изучен каждый модуль, проходит модульный тест. Дополнительная тренировка невозможна без модульного тестирования. После того, как все модули пройдены, становится доступным заключительный тест или экзамен по теме.

Рассмотрим преимущества дистанционного образования для обучающихся:

1. Доступность – можно учиться где угодно при наличии компьютера с доступом в Интернет (дома, на работе), независимо от местоположения учебного центра.
2. Социальность – отсутствие социальной напряженности ввиду одинаковых возможностей для получения образования, независимо от места жительства, материальных условий, возраста и состояния здоровья.
3. Качество – постоянный контроль знаний, работа в команде.

4. Персонафикация – персональные учебные планы, расписание и последовательность курсов, а также скорость обучения, особенно для молодых матерей и людей с ограниченными возможностями здоровья.
5. Объективность – система оценки знаний объективна и независима.
6. Инновации – использование современных информационных технологий, что в дальнейшем позволяет обучающимся осваивать и применять их на практике.
7. Экономия – экономия помещений и средств на их аренду, транспортных расходов и времени. Все необходимые учебные материалы студенты получают сразу после регистрации на электронных носителях. Не нужно тратить время на переписывание конспектов, можно слушать и смотреть видеолекции.
8. Непрерывность – после освоения одного уровня можно легко перейти на следующий уровень программы.
9. Мобильность – информация корректируется педагогами каждый день и студенты изучают актуальные материалы [12, С. 84].

Выводы. Таким образом, дистанционное образование повышает эффективность самостоятельной работы, предоставляет новые возможности для творчества, приобретения и закрепления различных профессиональных навыков, а также позволяет педагогам внедрять новые формы и методы обучения посредством концептуального моделирования явлений и процессов. Симбиоз традиций и инноваций является эффективным механизмом развития образовательного процесса. Он сможет учесть основные тенденции и подготовить молодое поколение к будущей жизни с помощью новых технологий. Связь между современным и качественным образованием, духовным и моральным, патриотическим образованием и перспективами построения гражданского общества, эффективной экономики и безопасной страны очевидна.

Литература:

1. Абдуллина, О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования [Текст]: Для пед. спец. вузов / О.А. Абдуллина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1989. – 139 с.
2. Алексеева, Л.Н. Инновационные технологии как ресурс эксперимента / Л.Н. Алексеева // Учитель. – 2019. – № 3. – 28 с.
3. Аношкина, В.Л. Образование. Инновация. Будущее. (Методологические и социокультурные проблемы) / В.Л. Аношкина, С.В. Резванов. – Ростов-на-Дону: Изд-во РО ИПК и ПРО, 2014. – 176 с.
4. Валеева, Р.А. Гуманистическое воспитание: опыт реформаторских школ Европы первой половины XX века / Р.А. Валеева; Казан. гос. пед. ун-т. – Казань: КГПУ, 1996. – 172 с.
5. Волюнкин, В.И. Педагогическое сопровождение в социокультурной деятельности [Текст]: монография / В.И. Волюнкин, Г.В. Палаткина; М-во образования и науки Российской Федерации, Астраханский гос. ун-т. – Астрахань: Астраханский ун-т, 2011. – 229 с.
6. Гринберг, А.С. Информационный менеджмент: Учебн. пособ. для вузов / А.С. Гринберг, И.А. Король. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2018. – 415 с.
7. Загвязинский, В.И. Инновационные процессы в образовании и педагогическая наука / В.И. Загвязинский // Инновационные процессы в образовании: Сборник научных трудов. – Тюмень, 2019. – С. 8.
8. Кондратьева, Л.Л. Роль и место самообразования в системе непрерывного образования / Л.Л. Кондратьева // В сб.: Непрерывное образование, как педагогическая система. – М., 1989. – 221 с.
9. Латышина, Д.И. История педагогики и образования: учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по педагогическим специальностям (ОПД.Ф.02 – педагогика); по специальностям 031000 (050706) – педагогика и психология (ОПД.Ф.07 – история педагогики и образования), 033400 (050701) – педагогика (ОПД.Ф.03 – история педагогики и образования) / Д.И. Латышина. – Москва: Гардарики, 2008 (Можайск (Моск.обл.): Можайский полиграфкомбинат). – 527 с.
10. Лихачев, Б.Т. Педагогика: курс лекций / Б.Т. Лихачев; под ред. В.А. Сластенина. – Москва: Владос, 2010. – 646 с.
11. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка [Текст]: 72500 слов и 7500 фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова; Российская АН, Ин-т рус. яз., Российский фонд культуры. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Азъ, 1994. – 907 с.
12. Рыбалко, В.В. Психолого-педагогические принципы и стадии разработки личностно ориентированной подготовки ученической молодежи в системе непрерывного педагогического образования / В.В. Рыбалко // Непрерывное образование: теория и практика. – К., 2017. – Вып. 2. – С. 33-41.
13. Селевко, Г.Я. Освоение технологии самовоспитания личности школьников: как стать экспериментальной площадкой / Г.Я. Селевко // Народное образование. – 2018. – № 1. – 181 с.

Педагогика

УДК 372.3

старший преподаватель кафедры начального, дошкольного и психолого-педагогического образования Плотникова Елена Николаевна
Евпаторийский институт социальных наук (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Евпатория)

ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЕ ИСКУССТВО КАК ОСНОВА ВСЕСТОРОННЕГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Статья посвящена проблеме использования изобразительного искусства в дошкольных образовательных организациях. Автор указывает на то, что искусство является средством всестороннего развития ребенка дошкольного возраста и стимулом для детской изобразительной деятельности. В статье описываются этапы такой работы, методы обучения, приводятся примеры.

Ключевые слова: изобразительное искусство, изобразительная деятельность, дошкольный возраст.

Annotation. The article is devoted to the problem of the use of fine art in preschool educational organizations. The author points out that art is a means of comprehensive development of a preschool child and an incentive for children's pictorial activity. The article describes the stages of such work, teaching methods, and provides examples.

Key words: fine arts, pictorial activity, preschool age.

Введение. На современном этапе существования общества ведется серьезная работа по перестройке и улучшению системы образования, в том числе его обновлению в области дошкольного детства. Выдвигаются различные мнения,

разрабатываются концепции, программы, проекты, исследуются новые пути, формы и способы обучения и воспитания. Приоритетная цель сегодня – формирование разносторонней личности ребенка. Речь идет о развитии социально-коммуникативной, интеллектуальной, эмоциональной, духовной, деятельностной, творческой и других сфер личности будущего гражданина.

Одним из действенных средств решения этих задач является искусство, которое можно назвать прообразом человеческого бытия, художественной моделью мира и человека в этом мире. Это некий диалог художника и зрителя, в котором тесно соединены творчество и восприятие, как с одной, так и с другой стороны.

Проблема обучения дошкольников восприятию произведений искусства отражена в работах психологов (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Б.М. Теплов, С.Л. Рубинштейн) и педагогов (А.А. Бакушинский, Н.П. Сакулина, Е.А. Флерина, П.М. Якобсон). Психолого-педагогические исследования доказывают, что несмотря на своеобразие восприятия детьми художественных произведений, приобщение к культуре и искусству следует начинать в дошкольном детстве. Различным аспектам данной проблемы посвящены работы В.А. Езикеевой, Н.М. Зубаревой, Н.А. Курочкиной, И.А. Лыковой, Т.А. Репиной, С.В. Погодиной, Р.М. Чумичевой, Л.Н. Шульги. В работах этих авторов рассматриваются следующие вопросы: каковы возможности эстетического воспитания детей средствами искусства, особенности изучения различных жанров; методы развития художественного восприятия; технологии сопровождения детской изобразительной деятельности.

Однако, тема остается актуальной, и ощущается потребность в практических разработках, посвященных комплексной системе использования изобразительного искусства в условиях дошкольных образовательных организациях. Ознакомление с искусством должно стать способом развития и воспитания ребенка, средством обогащения детского рисования.

Цель статьи: проанализировать влияние изобразительного искусства на развитие личности ребенка дошкольного возраста.

Изложение основного материала статьи. Эффективность педагогической работы зависит от мастерства воспитателя, владения им методикой сопровождения детской изобразительной деятельности, но также от понимания им сути искусства, специфики художественно-выразительных средств. Важным для педагога является осознание того, что искусство – это результат диалектической взаимосвязи между материальным и духовным, а все виды и жанры искусства создают художественные образы оригинально и неповторимо.

Сделать вывод о значении изобразительного искусства и изобразительной деятельности для ребенка дошкольного возраста поможет осмысление функций этой деятельности, которые являются характерными для искусства в целом.

Эстетическая функция изобразительной деятельности предполагает, что у детей создается представление о красоте искусства, о гармонии цвета, линий, форм. Воспитывая эстетическое отношение к искусству, педагог учит детей понимать смысл деятельности человека-творца, формирует культуру созерцания и наблюдения, помогает осознать, что изобразительное искусство является источником интересных идей и замыслов.

Образовательная функция проявляется в возможности приобщения дошкольников к ценностям отечественной и мировой культуры, в знакомстве с видами и жанрами искусства, с биографиями художников, художественно-выразительным языком искусства, свойствами материалов и др. Поэтому педагог должен не только владеть методическими умениями, но и иметь глубокие искусствоведческие знания.

Воспитательная функция заключается в формировании адекватной позитивной концепции ребенка: Изобразительная деятельность способствует развитию организованности, целеустремленности, социализации ребенка, гармонизации его отношений с социумом. Это возможно при условии, если воспитатель не навязывает ребенку собственного мнения и вкусов, а побуждает к собственным достижениям, создает ситуации успеха.

Коммуникативная функция реализуется в возможности участия детей в различных видах и формах общения, которое педагог создает на основе рассматривания произведений искусства и детских работ, в процессе обсуждения идей, замыслов, способов их реализации. Воспитатель может создавать ситуации для общения со сверстниками, с людьми творческих профессий, с «ожившими» героями произведений.

Социализирующая функция состоит прежде всего в том, что в процессе изобразительной деятельности ребенок приучается взаимодействовать с другими детьми и взрослыми на основах уважения, принятия, но в тоже время учится корректно высказывать и отстаивать свое мнение.

Гедонистическая функция изобразительной деятельности заключается в том, что она увлекает и развлекает ребенка, дает возможность получить удовольствие. Рассматривание произведений искусства, эстетические средства, которые привлекает педагог, сотворчество воспитателя и детей, интересные формы занятий помогают педагогу в создании нужного эмоционального фона.

Таким образом, восприятие искусства и собственная изобразительная деятельность являются сложной синтетической деятельностью, которая влияет на формирование личности в дошкольном детстве. Занятия, связанные с изобразительным искусством, носят интеллектуальный и творческий характер, поэтому педагогическая технология их сопровождения должна опираться больше на мышление и воображение детей, чем на память. Этот процесс может проходить через общение с конкретными произведениями разных жанров, которые являются выражением чувств, мыслей, жизненной позиции их создателей.

Многообразие жанров искусства дает возможность детям узнавать окружающий мир в его сложных взаимосвязях. Отметим, что по данным ученых и педагогов-практиков, при восприятии живописи дети отдают предпочтение динамичным сюжетам (бытовым, сказочным, портретным картинам), в меньшей степени их привлекают натюрморт и пейзаж.

Сюжетная картина может заинтересовать ребенка понятным, интересным, увлекательным содержанием, связанным с темами спорта, учебы, труда и быта, праздников (Б.М. Кустодиев «Масленица», К.Е. Маковский «Дети, бегущие от грозы», Ф.П. Решетников «Опять двойка»). Сказочно-былинный жанр, особенно близкий детскому восприятию, пробуждает интерес к книгам, фольклору (В.М. Васнецов «Богатыри», М.А. Врубель «Царевна лебедь», К.А. Сомов «Синяя птица»). Батальный и исторический жанры помогают на элементарном уровне прикоснуться к истории, осознать героизм, ощутить гордость (И.К. Айвазовский «Морское сражение», А.А. Дейнека «Оборона Севастополя», А.А. Пластов «Фашист пролетел»). Знакомство с портретным жанром дает возможность ребенку понять мир людей, гармонизировать отношения с социумом и с самим собой (И.Е. Репин «Стрекоза», В.А. Серов «Девочка с персиками», З.А. Серебрякова «За завтраком»). Пейзажный жанр знакомит с красотой, изменчивостью, неповторимостью природы (И.Э. Грабарь «Февральская лазурь», А.К. Саврасов «Грачи прилетели», И.И. Шишкин «Рожь»). Ознакомление с искусством натюрморта учит заинтересованно вглядываться в предметный мир (П.П. Кончаловский «Зеленая рюмка», И.И. Машков «Снедь московская. Хлебы», К.С. Петров-Водкин «Утренний натюрморт»).

Рассматривание репродукций вместе с педагогом помогает дошкольникам понять особенности разных сюжетов и тем, осознать роль художественно-выразительных средств (цвета, композиции, динамики) в создании выразительного рисунка.

Цель педагогического «руководства» художественным восприятием – это, прежде всего, развитие творческих способностей детей и формирование у них предпосылок эстетической культуры. Эта цель будет достигнута в том случае, если у дошкольников появится стремление к постоянному общению с искусством [1].

Можно выделить общие образовательно-воспитательные задачи при обучении дошкольников изобразительной деятельности на основе восприятия искусства:

- обогащение представлений об окружающем мире;
- формирование у нравственно-эстетической отзывчивости на прекрасное и безобразное в жизни и искусстве;
- воспитание эмоционально-ценностного отношения к искусству, природе, людям;
- знакомство с различными жанрами живописи как источником создания собственных рисунков;
- овладение образным языком изобразительного искусства;
- обучение рисованию различных объектов разными способами.

А.В. Запорожец утверждает, что в дошкольном возрасте процесс эстетического восприятия детьми живописных произведений формируется постепенно и проходит определенные стадии – от поверхностных впечатлений до понимания сути художественного продукта. Именно в результате накопления опыта, впечатлений, знаний дети могут правильно оценить предмет искусства [2]. Важно, чтобы работа воспитателя строилась на научной основе и проводилась системно, адекватно дошкольному возрасту. Педагогу необходимо сформировать психологическую и практическую готовность детей, интерес к данной деятельности.

С.В. Погодина [6] также считает, что приобщение детей к искусству должно осуществляться на принципах комплексности, последовательности, систематичности и доступности. Автор подчеркивает, что художественное восприятие в дошкольном возрасте имеет эмоциональный характер и активно влияет на развитие детской изобразительно-творческой деятельности.

В работах Т.Г. Казаковой [3], И.А. Лыковой [4] отмечается, что на первоначальном уровне развития восприятия ребенок узнает знакомые объекты, радуется этому, и его оценка носит элементарный житейский характер. На втором уровне дошкольник начинает понимать некоторые эстетические качества произведения (цветовые сочетания, ритм, простые композиционные приемы), и детская оценка в данном случае – начально-эстетическая. Третий высокий уровень характеризуется тем, что ребенок способен понимать не только внешний сюжет и отдельные средства, но и внутренний смысл художественного образа. Он умеет применять свои знания в практической деятельности, и оценка становится активной и творческой.

На наш взгляд, этапы ознакомления дошкольников с искусством и педагогическое сопровождение детской изобразительной деятельности по мотивам различных жанров выглядят следующим образом:

- живые наблюдения, погружение в мир природы, людей, предметов, искусства;
- знакомство с творчеством художников, рассматривание и обсуждение произведений искусства конкретного жанра;
- упражнения и эксперименты в технике рисования;
- выполнение творческих заданий.

Таким образом, воспитатель организует детскую изобразительную деятельность по принципу: от «живого созерцания» → через изучение творческой манеры художников → путем собственной художественной практики → к выполнению творческих рисунков. Путь к творчеству лежит через положительные эмоции, веру в свои силы, интерес к деятельности. Это предполагает созидательный диалог взрослого и детей, уважение к индивидуальности каждого ребенка, создание эстетической развивающей среды, интеграцию образовательного процесса на основе художественно-эстетического воспитания [4; 5].

Педагогу важно помнить, что процесс обучения эстетическому восприятию художественных произведений в дошкольном возрасте строится с учетом ряда требований:

- тщательный подбор произведений искусства, который предполагает их художественно-эстетическую ценность, использование видов и жанров изобразительного искусства в их многообразии;
- сюжеты картин должны быть доступны детям, связаны с социальным и эстетическим опытом детей, художественные образы яркими и понятными, эмоционально окрашенными;
- восприятие образов искусства должно органично сочетаться с впечатлениями и наблюдениями в действительности;
- эстетического восприятия и художественная практика дошкольников должны тесно переплетаться;
- важен дифференцированный подход к знаниям и умениям детей.

Во многих научных работах ставится акцент на важности планомерной и продуманной работы. Она говорит, что пассивное обучение, облегчение задач и требований к ребенку, а также активное, но ошибочное руководство, провоцируют, как правило, реакцию спада интереса детей дошкольного возраста к искусству и изобразительным занятиям.

Именно специфика восприятия дошкольниками искусства и особенности детской изобразительной деятельности находят отражение как в организации занятий, так и в выборе методических приемов и их сочетаний. Современный педагогический подход заключается в умении воспитателя находить такие методы и приемы, которые бы стимулировали желание детей общаться с искусством, узнавать и воспринимать новое, способствовали стремлению создавать собственные оригинальные рисунки и поделки.

Несомненно, что основными методами в данном случае будут: рассматривание и анализ репродукций, искусствоведческие рассказы и беседы. Познавательную информацию нужно сделать понятной, увлекательной и полезной для детей дошкольного возраста. Педагог должен уметь подавать искусствоведческие знания в виде сказок, занимательных историй, интересных стихотворений. В качестве активного методического приема можно привести «пример взрослого», когда он демонстрирует свои чувства и отношения (удивление, восторг, радость, огорчение) во время транслирования информации детям. Выразительность речи, интонация, жесты педагога создают условия для развития у воспитанников произвольного внимания, качественного восприятия и умения составлять собственные эмоциональные рассказы.

В арсенале методики изобразительной деятельности существует большое количество дидактических игр: для закрепления терминологии («Скажи правильно», «Назови»); для изучения жанров изобразительного искусства («Составим натюрморт», «Художественное лото»); для повторения творчества художников («Музей», «Пазлы»); для развития чувства цвета («Подбери краски», «Что бывает такого цвета») и множество других.

Продуманное использование проблемных вопросов (Что изменилось бы в картине, если...? О чем говорят такие детали? Догадайся, о чём я рассказываю?), неординарных творческих заданий («Новый год для Деда Мороза», «Нарисуй День рождения только цветом», «Волшебные превращения города») развивает способность ребенка понимать и чувствовать, придает детской жизни радость, наслаждение, успех, возможность почувствовать в себе художника в самом широком смысле.

Увеличению детских знаний и углублению эмоций поможет сравнение изобразительных образов с литературными и музыкальными. Игровые приемы («путешествие», «перевоплощение», «оживление») придают познавательному процессу природосообразный, увлекающий характер, который стимулирует активность ребенка в усвоении нового.

Обучение изобразительным умениям и навыкам требует практических методов – показ способов рисования с объяснением, обследование, упражнения, экспериментирование, описание, совет, поощрение. Очень интересным и продуктивным приемом может стать показ композиционных вариантов, когда воспитатель наглядно демонстрирует, как может поменяться восприятие произведения, если изменить его композицию (например, на фланелеграфе, или с помощью презентации, путем останова кадра мультфильма, педагогического рисунка).

Использование разнообразных форм и методов, их эффективное сочетание придают процессам восприятия искусства и детского рисования творческий и развивающий характер.

Понятно, что каждый педагог избирательно подойдет к предлагаемому материалу. Но эта избирательность не должна нанести ущерба содержанию занятий, реализации их учебно-воспитательных задач.

Выводы. Важнейшим условием успешности технологий ознакомления дошкольников с искусством и сопровождения детской изобразительной деятельности является искусствоведческая и методическая компетентность педагога. Изобразительное искусство в условиях систематической работы дошкольного учреждения становится средством творческого и личностного развития детей.

Литература:

1. Дошкольная педагогика. Эстетическое воспитание и развитие: учебник и практикум для вузов / [Е.А. Дубровская и др.]; под редакцией Е.А. Дубровской, С.А. Козловой. – 2-е издание, исправленное и дополненное. – Москва: Издательство Юрайт, 2022. – 179 с.
2. Запорожец, А.В. Психология действия: Избранные психологические труды / А.В. Запорожец. – Москва: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2000. – 731 с.
3. Казакова, Т.Г. Теория и методика развития детского изобразительного творчества / Т.Г. Казакова. – Москва: Владос, 2006. – 270 с.
4. Лыкова, И.А. Современные подходы к проектированию образовательной области «Художественно-эстетическое развитие». От концепции к практике / И.А. Лыкова. – Москва: Цветной мир, 2019. – 104 с.
5. Микляева, Н.В. Интеграция образовательного процесса на основе художественно-эстетического воспитания / Н.В. Микляева, С.Н. Теплюк. – Москва: Сфера, 2013. – 128 с.
6. Погодина, С.В. Теория и технология развития детского художественного творчества. Учебник / С.В. Погодина. – Москва: Academia, 2014. – 384 с.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Попов Анатолий Николаевич

Оренбургский институт путей сообщения (филиал)

Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Самарский государственный университет путей сообщения» (г. Оренбург);

заместитель директора Хандримайлов Алексей Алексеевич

Оренбургский институт путей сообщения (филиал)

Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Самарский государственный университет путей сообщения» (г. Оренбург);

кандидат педагогических наук, доцент Малахова Ольга Юрьевна

Оренбургский институт путей сообщения (филиал)

Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Самарский государственный университет путей сообщения» (г. Оренбург)

ФОРМИРОВАНИЕ КОРПОРАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА РЕСУРСАМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена цивилизационными трансформациями, а также социальным и отраслевым заказом на формирование инженера путей сообщения нового формата: технического специалиста, способного осуществлять профессиональное таргетирование, при этом интериоризируя ценности и постулаты корпоративной культуры ОАО «Российские железные дороги», приобретая и наращивая человеческий капитал, позволяющий быть эффективным работником и успешной, состоявшейся личностью. В связи с этим авторами проводилась поисковая работа, направленная на изучение потенциала образовательного процесса транспортного вуза, в котором возможно сформировать у будущего инженера спектр корпоративных компетенций, при этом приобрести и нарастить человеческий капитал. По результатам исследования, на основе научно-методического изучения литературы в обозначенном проблемном поле, а также с использованием результатов экспериментальной работы были разработаны методологические основы, способы и формы формирования корпоративных компетенций будущего инженера путей сообщения в процессе его профессиональной подготовки – своеобразная модель интериоризации целей, принципов и ценностей корпоративной культуры ОАО «Российские железные дороги». Приведены результаты экспериментальной работы, которые позволили оценить эффективность сконструированной и реализованной модели. Новизна работы обеспечивается определением и обоснованием потенциала транспортного вуза в процессе формирования корпоративных компетенций будущего инженера, а также разработкой и апробацией модели исследуемого процесса. Вывод: образовательный процесс транспортного вуза обладает весомым потенциалом в процессе его профессионального становления, приобретения им корпоративных компетенций, что обеспечивает его профессиональный рост, наращивание практического и коммуникативного опыта.

Ключевые слова: инженер, корпоративные компетенции, образовательный процесс технического вуза.

Annotation. The relevance of the research is due to the civilizational transformations, as well as the social and industry order for the formation of a new format railway engineer: a technical specialist capable of professional targeting, while internalizing the values and postulates of the corporate culture of the open Joint Stock company JSC Russian Railways (JSC Russian Railways), acquiring and increasing human capital, allowing to be an effective employee and a successful, accomplished personality. In this regard, the authors conducted a search work aimed at studying the potential of the educational process of a transport university, in which it is possible to form a range of corporate competencies for a future engineer, while acquiring and increasing human capital. According to the results of the study, based on the scientific and methodological study of literature in the designated problem field, as well as using

the results of experimental work, effective methodological foundations, methods and forms of formation of corporate competencies of a future railway engineer in the process of his professional training were developed – a kind of model of internalization of the goals, principles and values of the corporate culture of JSC «Russian Railways». The results of experimental work are presented, which made it possible to evaluate the effectiveness of the designed and implemented model. The novelty of the work is provided by the definition and justification of the potential of the transport university in the process of forming the corporate competencies of the future engineer, as well as the development and testing of the model of the process under study. Conclusion: the educational process of a transport university has a significant potential in the process of its professional formation, acquisition of corporate competencies, which ensures its professional growth, building up practical and communicative experience.

Key words: engineer, corporate competencies, educational process of the university.

Введение. В 2010 году в ОАО «Российские железные дороги» (Компании «РЖД») приняты корпоративные компетенции. Данное решение связано с реализацией миссии Компании, ориентированной на развитие конкурентоспособного транспортного бизнеса – приоритетную стратегическую цель в контексте повышения привлекательности железнодорожного транспорта для грузоотправителей и пассажиров.

Под термином «компетенция» понимается совокупность знаний, навыков, деловых и личностных качеств, позволяющих работнику успешно действовать при реализации поставленных задач. Говоря о смысловом наполнении данного понятия в контексте сферы железнодорожного транспорта, необходимо сделать акцент на важности и сложности этапа реформирования Компании: меняются целевые векторы, ключевые принципы работы, перераспределяются ответственность и полномочия сотрудников. В данном контексте стратегически необходимо обеспечить корреляцию между корпоративными доминантами (принципами, компетенциями, поведенческими моделями) и спецификой их реализации в конкретных условиях. В связи с данным положением одним из основных векторов профессиональной подготовки будущего инженера путей сообщения в условиях современного социально-профессионального заказа является формирование сотрудника, понимающего и принимающего ценности корпоративной культуры Компании, обладающего корпоративными компетенциями, могущего реализовывать их в трудовой деятельности.

Означенные выводы детерминируют приоритетную задачу – необходимость формирования корпоративных компетенций будущего инженера, поскольку сотрудник, определивший и обосновавший свое место в профессиональной сфере, понимающий значимость корпоративных целей и доминант, способен мотивированно осуществлять таргетирование и достигать собственные цели с опорой на ценностные ориентиры Компании, личные профессиональные (карьерные) планы и свою жизненную позицию. В контексте этого вывода требуют теоретического обоснования и практического исследования ключевые основы формирования корпоративных компетенций будущего технического специалиста в контексте современных социокультурных вызовов и специфики его предполагаемой трудовой деятельности.

Изложение основного материала статьи. Вопросы, связанные с определением будущим специалистом своего места в корпоративном пространстве организации, находятся в сфере научных интересов педагогов, управленцев, социологов. Отечественные и зарубежные педагогические теоретические исследования и практика (О.В. Архангельская, В.Н. Глазков, И.В. Вешнева, Н.В. Горбунова, Е.В. Везетиу, Р.А. Сингатуллин, Т.В. Ежова, Ю.Н. Егорова, О.Б. Белякова, В.П. Маслов, С. Уиддет, С. Холлифорд и др.) сыграли большую роль в изменении концептуального взгляда и инструментария, связанных с формированием компетенций специалиста (в т.ч. корпоративных). Так, И.В. Вешнева, Р.А. Сингатуллин исследуют причины, тенденции и перспективы трансформации высшего образования, что, на их взгляд, важно для выработки правильной стратегии развития образования в России [4]. Педагог Е.В. Везетиу подчеркивает корреляционную зависимость приобретения студентами знаний и умений с их последующей профессиональной успешностью [3]. Педагог Ю.Н. Егорова подчеркивает необходимость использования современных образовательных технологий в процессе подготовки будущего инженера-железнодорожника [6]. Нам близка научная позиция профессора Т.В. Ежовой, которая полагает важным учет использования системного подхода в подготовке кадров высшей квалификации [7]. Ученые В.П. Маслов, И.В. Щербаков исследуют устойчивую систему, созданную в ОАО «РЖД» по управлению персоналом и социальной сферой с использованием значительных материальных и финансовых ресурсов, которая в свою очередь способствует корпоративной консолидации и актуализирует проблему оценки идентичности работника как одного из направлений деятельности служб (субъектов) управления человеческими ресурсами [11]. Таким образом, психолого-педагогическое сообщество, в целом, солидарно в том, что руководитель для решения совокупности поставленных перед ним задач с учетом инновационного развития профессионального и творческого потенциала своей организации, повышения эффективности и результативности ее производственной деятельности должен обладать корпоративными компетенциями.

Рассмотренные позиции обуславливают актуальность изучения сущности и смыслового наполнения корпоративных компетенций ОАО «РЖД», путей их формирования, при этом следует максимально использовать потенциал образовательного пространства вуза. На наш взгляд, в контексте этого положения требуют теоретического осмысления вопросы формирования корпоративной компетентности будущего инженера с учетом специфики железнодорожной отрасли, поскольку данный процесс в педагогической науке изучен недостаточно.

Основным противоречием является диссонанс между требованиями педагогической практики в научно-методическом обеспечении процесса формирования корпоративных компетенций будущего инженера путей сообщения и недостаточной проработкой теоретико-методологических основ данного процесса во время его обучения в вузе. Эта проблема актуальна и недостаточно исследована. Цель работы: разработать модель формирования корпоративной компетентности будущего инженера, реализация которой позволит ему обрести и укрепить свои позиции в профессиональной сфере, стать полноценной частью коллектива, а также нарастит его человеческий капитал на основе возможностей образовательного процесса транспортного вуза. Задачи: проанализировать теоретические исследования в обозначенном проблемном поле; артикулировать дефиницию понятия «профессиональная компетентность будущего инженера»; исследовать дидактические и воспитательные возможности образовательного процесса транспортного вуза, реализация которых будет способствовать формированию заявленного интегративного качества будущего инженера, при этом нарастит его человеческий капитал.

Выбор методов исследования обусловлен целью и задачами нашей теоретико-поисковой работы: теоретический междисциплинарный анализ литературы по проблеме исследования, изучение нормативно-правовой базы (федерального уровня, образовательной и транспортной направленности), сравнение, обобщение, классификация, систематизация, педагогическое моделирование, анализ традиционного и инновационного педагогического опыта, наблюдение, изучение результатов деятельности студентов, педагогический эксперимент.

Формирование современного инженера неотъемлемо связано со становлением его как гуманистически ориентированной, всесторонне развитой личности, а также его профессиональной подготовкой, осуществляемой в системе высшего технического образования. В этих условиях расширяются исследования сущности, принципов и путей профессионально-личностного становления молодых инженеров, ориентирующиеся на широкий спектр их интересов и необходимость успешного вхождения в трудовой коллектив Компании. В центре этих исследований – проблема свободы

выбора профессии, обеспечение конкурентоспособности работника в транспортной сфере, а также поиск и нахождения себя в многообразных трудовых отношениях, мире корпоративной культуры и собственном мире.

Обратимся к рассмотрению корпоративных компетенций Компании «Российские железные дороги», которые составляют формулу «5К + Л»:

1. *Компетентность*. Обладание профессиональными компетенциями.

Наиболее предпочтительным является альянс компетенций, приобретенных в процессе вузовской подготовки, приобретенного практического опыта и навыков наставнической работы, предполагающей преемственность поколений.

2. *Качество и безопасность*. Безусловная ориентация на обеспечение безопасности для всех участников перевозочного процесса. Предоставление транспортных услуг оптимального качества.

3. *Клиентоориентированность*. Подход, предполагающий максимальный учет требований и потребностей клиентов Компании. Постулирование их безусловной приоритетности в выстраивании взаимовыгодных взаимодействий.

4. *Корпоративность и ответственность*. Наличие навыков командной работы, ориентированной на корпоративные цели, ценности и приоритеты. Стремление достигать желаемого результата за счет консолидации собственного профессионально-личностного потенциала и интенций коллег.

5. *Креативность и инновационность*. Разработка и внедрение инноваций, могущих обеспечить стабильную работу и конкурентные преимущества Компании. Творческий, новаторский (в т.ч. солидарный) подход к реализации своих трудовых обязанностей.

6. *Лидерство*. Реализация собственного лидерского потенциала.

Способность и умение принимать ответственные управленческие решения, коррелирующие с собственными и корпоративными доминантами.

Корпоративные компетенции являются полновесной частью корпоративной культуры, которая является совокупностью установленных правил, норм деятельности, доминант и ценностей, определяющих отношения сотрудников с внешней конкурентной средой и внутри коллектива. Именно корпоративная культура солидаризирует сотрудников Компании, мотивирует их на лично и общественно значимый труд, позволяющий каждому работнику выстраивать и собственную профессиональную, карьерную траекторию, и приносить максимальную пользу Компании. Корпоративные компетенции, как значимая часть корпоративной культуры, вытекают из ценностей бренда, показывают, какими умениями и деловыми качествами должны обладать работники для воплощения этих ценностей в жизнь.

Первая ценность Компании – мастерство. Необходимо делать свою работу на самом высоком профессиональном уровне. Для этого от каждого сотрудника требуются компетентность и клиентоориентированность. *Вторая ценность* – целостность. Её воплощение невозможно без корпоративности и ответственности, нацеленности каждого на качество и безопасность. *Третья ценность* – обновление. Развитие и обновление Компании, использование новых возможностей требуют креативности и лидерства от работающих в ней людей. Ценности бренда и компетенции характеризуют целевое состояние корпоративной культуры ОАО «Российские железные дороги» [1]. Таким образом, модель компетенций помогает управлять процессом назначений – отбирать и продвигать руководителей с необходимыми Компании деловыми качествами.

Оценка сформированности компетенций сотрудников проходит в Корпоративном университете ОАО «РЖД», а также в центрах оценки, мониторинга персонала и молодёжной политики (ЦОМП). В данной связи одной из приоритетных проблем становится вузовская подготовка будущего инженера, обладающего рассмотренными корпоративными компетенциями, а также способного в полной мере реализовать данную стратегию.

Мы исследовали представления студентов транспортного вуза относительно необходимости обладания названными корпоративными компетенциями, а также их взгляды на пути их формирования (выборка составила 168 человек: (студенты Оренбургского института путей сообщения 1-4 курсов очного обучения). Поскольку одной из задач нашего исследования являлось выявление потенциала образовательного процесса вуза в формировании корпоративных компетенций будущего инженера, мы провели теоретико-практическую работу, направленную на поиск и обоснование компонентов: методологических основ, способов и форм, реализация которых позволит успешно выстроить данный процесс. К числу таких компонентов мы отнесли:

- научно-исследовательскую работу студентов (участие в студенческом научном обществе ОрИПС; научных мероприятиях: конференциях, форумах, круглых столах, олимпиадах);
- тесное взаимодействие с отраслевыми предприятиями (организация всех видов практики; участие в конкурсах профессиональной направленности; организация лекций, тренингов, деловых игр);
- аналитическую работу, направленную на ознакомление с нормативно-правовой и технической документацией в рамках организации качественного и безопасного перевозочного процесса;
- дополнительное образование;
- организацию внеаудиторных мероприятий, направленных на расширение образовательного и профессионального кругозора будущих инженеров (экскурсии на транспортные предприятия; мастер-классы с сотрудниками Компании);
- организацию и проведение творческих мероприятий, позволяющих реализовать лидерский потенциал и креативные интенции (профсоюзная работа, студсовет, фестивали, волонтерство, бинарные занятия).

Опираясь на результаты эмпирических и теоретических исследований [5; 9; 12; 16], мы рассматриваем процесс формирования корпоративных компетенций как синтез смыслов и личностных качеств, как результат выбора человеком норм деятельности и поведения, что влияет на формирование его личностного отношения профессии, социуму, культуре, самому себе, накладывает отпечаток на процесс психического, профессионального и культурного развития. Результат приобретения корпоративных компетенций проявляется в становлении, росте, интеграции и реализации в трудовой деятельности профессионально значимых личностных качеств и способностей, знаний и умений, но, главное – как активное качественное преобразование человека своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новому его строю и способу жизнедеятельности – творческой самореализации в профессии.

В программу исследования выделенных компонентов была включена и проективная методика «Открытые предложения», которая позволила студентам проанализировать представления о себе «сегодняшнем» и об «идеальном»: инженере железнодорожного транспорта, овладевшем спектром корпоративных компетенций. Полученные продолжения исходного предложения были дифференцированы на описания через функции, качества, социальную значимость будущей профессии и прогнозируемую траекторию личностного развития.

Результаты данной выборки полученных определений эталонных профессионально-личностных образов показали, что, описывая инженера, наделенного корпоративными компетенциями, студенты в 68% ответов используют функции; 28% – профессиональные и личностные качества; 4% – социальную значимость данного процесса. Общим для студентов всех курсов в «портретах» инженера, нашего себя в профессиональном плане, является доминирование функциональных описаний (компетентен; опытен; умеет применять на практике имеющиеся знания и опыт; готов к непрерывному повышению профессиональной квалификации; обладает чертами лидера и т.д.).

Выводы. В ходе исследования была разработана модель, включающая методологические основы, способы и формы, реализации которых позволят успешно выстроить процесс формирования корпоративных компетенций будущего инженера на основе его включения в разнообразные формы работы для активизации его учебного интереса, реализации научно-исследовательского потенциала, интенсификации творческого начала, развития лидерских качеств.

Самыми удачными считаем такие компоненты: методологические основы, способы и формы, реализация которых позволят будущему инженеру не только стать высококвалифицированным специалистом, но и влиться в сплоченный коллектив Компании, внести свой вклад в упрочение ее позиций в конкурентном транспортном пространстве страны и мира. Экстраполируя теоретический опыт на процесс формирования профессиональных компетенций будущего инженера, а также на основании собственного практического опыта [10; 12; 13], можно сделать вывод о том, что в дидактическо-воспитательном процессе транспортного вуза имеется значительный потенциал для успешного протекания исследуемого процесса, при этом молодой человек приобретает устойчивые ценностно-смысловые и профессиональные ориентиры.

Обладание корпоративными компетенциями вкуче с компетенциями, приобретаемыми в рамках реализации Основной профессиональной образовательной программы соответствующей специальности, позволит будущему инженеру не только эффективно и качественно выполнять свои трудовые обязанности, но и обрести свое место в коллективе, реализовать свои профессиональные потенции, достигнуть карьерных высот, при этом выгоду приобретают все: инженер, предприятие, Компания в целом. И эта выгода не только материальная: мотивированный, полноценно включенный в общий трудовой процесс инженер, ясно осознающий свою профессиональную нужность, востребованность, всегда приносит многократно больший вклад в общий успех, в коллективный производственный результат.

Литература:

1. Архангельская, О.В. Компетенции руководителей при управлении персоналом / О.В. Архангельская, В.Н. Глазков, О.А. Архангельская // Мир транспорта. – 2014. – № 4. – С. 148-153.
2. Белякова, О.Б. Золотое правило нравственности как главный принцип человеческого общежития / О.Б. Белякова // материалы Междунар. науч.-практ. конф. «Наука и культура России». – Самара: СамГУПС, 2006. – С. 78-79.
3. Везетиу, Е.В. Классификация профессиональных знаний и умений, необходимых педагогам для медиаобразовательной деятельности / Е.В. Везетиу // Современная медиадидактика: направления, проблемы, поиски. – Ялта: КФУ, 2020. – С. 45-50.
4. Вешнева, И.В. Трансформация образования: тенденции, перспективы / И.В. Вешнева И.В., Р.А. Сингатуллин // Высшее образование в России. – 2016. – № 2. – С. 142-147.
5. Возможности инновационных образовательных технологий при формировании профессиональных компетенций будущих технических специалистов / Е.И. Панов, А.А. Хандримайлов, А.Н. Попов, О.Ю. Малахова // материалы XIII Междунар. науч.-практ. конф. «Наука и образование транспорту». – Самара: СамГУПС, 2020. – С. 201-204
6. Егорова, Ю.Н. Подготовка профессионала железнодорожной отрасли с позиции современных образовательных технологий / Ю.Н. Егорова, О.Ю. Малахова // Школа будущего. – 2015. – № 1. – С. 18-24.
7. Ежова, Т.В. Актуализация личностных смыслов содержания профессионального образования / Т.В. Ежова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 60. – С. 138-141.
8. Криволапов, В.Г. Междисциплинарный подход в образовательном процессе транспортного вуза в контексте формирования корпоративных компетенций / В.Г. Криволапов, А.В. Адер, О.Ю. Малахова // Современная медиадидактика: направления, проблемы, поиски. – Ялта: КФУ, 2020. – С. 5-11.
9. Кузнецова, Е.Н. Компетентностно-ориентированные образовательные стандарты: проблемы реализации / Е.Н. Кузнецова // Высшее образование в России. – 2016. – № 5. – С. 150-155.
10. Малахова, О.Ю. Философско-педагогические аспекты выбора социокультурных ориентиров личности в современном российском образовании / О.Ю. Малахова, А.Н. Попов // Материалы XI Междунар. науч.-практ. конф. «Наука и образование транспорту». – Самара: СамГУПС, 2018. – С. 286-288.
11. Маслов, В.П. Оценка идентичности работников железнодорожных предприятий / В.П. Маслов, И.В. Щербаков // Мир транспорта. – 2019. – 3 1. – С. 216-233.
12. Попов, А.Н. Педагогический потенциал интерактивной технологии в формировании универсальных компетенций студентов транспортного вуза / А.Н. Попов, А.А. Хандримайлов, О.Ю. Малахова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70. – Ч. 3. – С. 250-253.
13. Потенциал образовательной среды транспортного вуза в формировании современной технической интеллигенции: социокультурный и компетентностный подходы / А.Н. Попов, Ю.Н. Егорова, О.Ю. Малахова, А.А. Ярцев // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 3. – С. 87-89.
14. Уиддет, С. Руководство по компетенциям / С. Уиддет, С. Холлифорд. – М., ГИППО, 2003. – 144 с.

Педагогика

УДК 373.31

кандидат филологических наук, старший преподаватель Прудникова Татьяна Ивановна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь);
студентка Волкова Виктория Олеговна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

ЯЗЫКОВОЕ РАЗВИТИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Данное исследование посвящено изучению проблемы развития речи младших школьников. В работе актуализируется выстраивание алгоритма работы над развитием лексической компетенции младших школьников.

Ключевые слова: младший школьник, развитие речи, русский язык, речь, учитель.

Annotation. This research is dedicated to the study of the problem of speech development in primary schoolchildren. The work updates the building of the algorithm for working on the progress of the lexical competence of primary schoolchildren.

Key words: junior school student, speech development, Russian language, speech, teacher.

Введение. Речь ребенка – ключевой момент в его развитии. Развитие речи ребенка – это систематическая работа над ее содержанием и логичностью, обучение детей построению предложений, тщательный выбор нужного слова и его формы, постоянная работа над грамматическим оформлением мыслей. Это нужно делать на каждом уроке.

Ведущее место предмета «Русский язык» в системе общего образования обусловлено тем, что русский язык является официальным языком Российской Федерации, родным языком русского народа, способствует формированию у учащихся представлений о языке как основном средстве человеческого общения, явлении национальной культуры и основа национального самосознания.

В процессе изучения русского языка у младших школьников формируется положительное эмоционально-ценностное отношение к русскому языку, стремление к его грамотному использованию, понимание того, что правильная устная и письменная речь является показателем общей культуры человека [5, С. 11-12].

Развитый язык – одно из важнейших средств активной человеческой деятельности в современном обществе, а для учащегося – средство успешной школы.

Слово – это способ познать реальность. С одной стороны, четкое понимание речи во многом зависит от обогащения ребенка новыми идеями и представлениями; с другой стороны, хорошее владение языком, словом способствует познанию сложных взаимоотношений в жизни общества. Дети с развитым языком все более успешно учатся по школьным предметам.

Изложение основного материала статьи. Проблема языкового развития младших школьников является ведущей в современной методике изучения русского языка в начальной школе.

При работе над развитием языка обычно различают следующие области: работа над звуковой стороной языка, работа над словарным запасом, работа над предложениями и выражениями в смысле развития языка, развитие связной речи [2, С. 7].

Развитие речи учащихся – база учебного процесса для младших школьников. Среди всего многообразия упражнений, которые использует учитель для улучшения языковой речевой культуры учащихся, особое место занимают лексические упражнения, направленные на расширение активного словарного запаса учащихся, а также развитие их умения выбирать из словарного запаса слова для выражения своих чувств и эмоций, которые лучше всего подходят по содержанию высказывания и облегчают, делая его не только правильным и точным, но выразительным.

Во время лексических упражнений ученикам раскрывается богатство словарного запаса родного языка и средств его выражения, дети выучивают значительное количество слов разных категорий, сложных грамматических форм и тех смысловых нюансов, которые связаны с изменением в виде слов. В то же время дети учатся использовать новые слова в своей речи, составлять с ними словосочетания и предложения или включать их в разговорную речь.

Итоговая цель словарной работы – активировать максимальное количество выученных слов, научить их правильно, а также подбирать единственное необходимое слово.

Речь – важнейшее средство общения и получения необходимой информации. Уровень речевого развития также используется как один из важнейших условий умственного развития ученика. Как усвоение материала по разным предметам, так и общее умственное развитие ученика оценивается по тому, как он может представить ту или иную тему в своей речи – в письменном эссе, в сообщении, в сочинении, в ответе на вопрос.

Таким образом, речь находится в неразрывной связи с мышлением. Она развивается на основе мышления, поскольку с его помощью реализуется мысль; с другой стороны, сама речь, развиваясь, способствует определению мысли, совершенствует ее. Это и есть диалектическая связь между развитием мышления и речи в процессе обучения [7, С. 324].

При разработке лингвистических упражнений учитель акцентирует внимание на некоторых формах умственной работы: на анализе и синтезе, индукции и дедукции, на выделении существенных характеристик, на обобщении и конкретизации, на выявлении причинно-следственные связи между явлениями, противостояние, противостояние и противостояние, для решения психических проблем [3, С. 167].

Воспитывать в детях познавательный интерес, слышать, воспринимать окружающий мир – так, заложив фундамент для развития мышления и речи в целостности, заложит основу для речевых упражнений.

Основная задача уроков русского языка – научить умению использовать языковые средства целесообразно и правильно для выражения своих мыслей. Разнообразные проблематичные задания, исследовательские задания, лингвистические игры помогают интенсифицировать учебный процесс, сделать его интересным. Практика показывает, что младших школьников нужно как можно чаще ставить на роль автора, давать возможность выразить себя, раскрыть свою личность, раскрыть свое мнение к происходящему, раскрыть свои чувства, эмоции, ответить на вопросы, волнующие детей. Поэтому на занятиях в начальной школе необходимы дидактические ролевые игры, а также написание устных рассказов, письменных сочинений и презентаций, во время которых особенно активизируются умственные способности детей, развиваются воображение, речь и мышление [1, С. 254].

Также очень важно устанавливать приблизительное соответствие различных типов упражнений на развитие речи. Планируя развитие речи учащихся, преподаватель должен решить, как часто читать устные или письменные задания, презентации, рецензии на книги, составлять устные рассказы и т.д.

Принцип систематического обучения требует, чтобы каждая новая воспитательная работа была шагом вперед по сравнению с тем, что уже было изучено, с опорой на предыдущие. От простого к сложному, от известного к неизвестному – так можно обучить любому навыку, в том числе речевому.

Результат всей работы, посвященной развитию языка учащихся, зависит от трех основных факторов:

- от внимания к речи, к образцам русского языка, к детскому чтению, к правильной и выразительной речи других, то есть от речевой среда;
- от организации детской вокальной практики: разносторонней, интересной, целеустремленной, четко контролируемой педагогом;
- на умение учителя опираться при развитии речи на теоретическую часть, грамматическую, элементы лексикологии, стилистики и так далее.

Успех в овладении языком, в конечном счете, является ключом к успеху во всем школьном образовании и в развитии детей, потому что через язык широкий мир науки и жизни открывается для ученика [4, С. 318].

Каждый преподаватель должен ясно высказать задачи, связанные с развитием речи учащихся, определить основные направления работы в соответствии с требованиями ФГОС НОО, освоить методику развития речи младших школьников и применить новые технологии обучения. Благодаря этому у младших школьников сформируется положительная эмоциональная позиция к русскому языку, стремление к его грамотному использованию, понимание того, что правильно выстроенная речь – показатель общей культуры человека [6, С. 8].

В процессе обучения детская речь обогащается различными книжными структурами, словарный запас значительно увеличивается. На всех уроках учащиеся слышат учебные и научные выступления и сами пытаются использовать различные словесные конструкции.

Однако речь учеников по-прежнему требует доработки, чтобы разнообразить использование словесных структур. «Методика отвечает потребностям социального развития; современному младшему школьнику недостаточно знать правила грамматики, он должен свободно выражать свои мысли, обладать высокой культурой речи» [8, С. 272].

Методы языкового развития учащихся можно разделить на группы:

- имитативные методы;
- метод конструирования;
- метод конструирования.

Первый метод, имитативный, предполагает разбор готовых текстов, синтез собственных лингвистических структур, а также исследовательскую деятельность: подбор слов, составление текстов по образцу, создание предложений и всего текста в зависимости от моделей, вывод правил, а в некоторых случаях и творчество, например рассказы и презентации.

Коммуникативный метод связан с коммуникативной функцией языка. Данный метод содержит в себе следующие виды упражнений:

- создание речевых ситуаций;
- ролевые игры, работа, походы и экскурсии;
- рисование иллюстраций;
- создание рассказов по воображению;
- возможность выбора различных жанров: репортажи, выступления на радио [8, С. 285].

Коммуникативный метод тесно связан с первыми двумя. В системе данного метода типы текста анализируются и моделируются, а затем по этим моделям конструируются ваши собственные тексты.

Распространены также словесные техники. К ним относятся: шаблон речи, повторение, объяснение, направление, оценка деятельности обучающихся, вопрос.

Таким образом, можно сделать вывод, что методы, предлагаемые в методике, направлены на сохранение содержания речи, развитие культуры поведения детей, обогащение словарного запаса и закрепление речевых навыков.

Синтаксис – это правила соединения слов. Основная единица синтаксиса – предложение. Предложение обычно соответствует полному утверждению. Он может действовать как отдельное сообщение, представляющее собой минимальную длину текста [9, С. 162].

Предложение состоит из одного или нескольких слов, которые появляются в различном порядке, в морфологических формах, предусмотренных грамматикой русского языка. Предложение обладает смысловой и интонационной полнотой и функционирует как единица коммуникации и сообщения.

Предложения используются для разных целей в зависимости от ситуации общения, и говорящий или писатель строит утверждения, которые соответствуют этим целям. Синтаксические структуры могут выражать сообщение, могут быть направлены на достижение информации или могут побуждать участников к действию. Таким образом, предложения делятся на повествовательные, вопросительные, побудительные.

Работа с предложениями играет важную роль в развитии детской речи, это главное звено в системе практики, которая готовит детей к письму.

В работе над суждением в начальных классах условно выделяют пять направлений:

- формирование понятия «суждение»;
- изучение структуры предложения;
- обучение младших школьников умению использовать в своей речи предложения, различающиеся по назначению высказывания и интонации;
- развитие умения правильно использовать слова при выстраивании предложения;
- формирование умения письменно и устно формулировать предложения.

Все эти рабочие области взаимодействуют между собой и каждую из них можно рассматривать отдельно только с целью более детального изучения разных сторон предложения.

Самый высокий уровень языковой системы – синтаксический. На синтаксическом уровне происходит взаимодействие всех уровней языковой системы, поскольку взаимосвязь лексического значения слова, его морфологических свойств и комбинаторных способностей в структуре фразы, предложения.

Осуществление регулярной работы над синтаксисом способствует повышению изученности орфографии и речи младших школьников, более целенаправленной деятельности при проведении синтаксического анализа, обеспечивает неразрывную взаимосвязь начальной и средней школы в общей системе обучения русскому языку.

Для повышения эффективности выполняемой работы используются самые разные приемы формирования синтаксической конструкции высказывания:

- повтор предложения за учителем;
- ответы на вопросы;
- сравнение двух и более предложений;
- составление предложений по картинке, образцу;
- разработка предложений по предложенной модели.

Использование разных методик дает возможность чередовать несколько видов заданий, что способствует установлению дифференцированного подхода и поддерживает интерес ребенка к урокам, повышает положительную мотивацию.

Процесс усвоения учениками синтаксической структуры предложения разворачивается постепенно и напрямую отражает характер мышления детей: умение структурировать ситуацию, выделять в ней основные смысловые компоненты, устанавливать между ними смысловые связи.

Работа над развитием речи на уроках русского языка вносит весомый вклад в формирование всесторонне развитой и социально активной личности ученика. Эта работа развивает у ребенка мышление, его воображение, память, воспитывает уважительное отношение к родному слову.

Процесс усвоения младшими школьниками синтаксической конструкции предложения протекает постепенно и напрямую отражает характер мышления учеников (умение создавать ситуацию, выделять в ней основные моменты и устанавливать между ними смысловые связи).

В процессе изучения русского языка у младших школьников формируется положительное эмоциональное отношение к русскому языку, стремление к его грамотному использованию, понимание того, что правильная устная и письменная речь является показателем общероссийской культуры. На уроках русского языка младшие школьники получают начальное понимание норм русского литературного языка и правил речевого этикета, учатся ориентироваться в целях, задачах, условиях общения, выборе подходящих языковых средств для успешного решения проблемы.

Таким образом, проблемы, связанные с развитием речи младших школьников, давно привлекают внимание ученых. Освоение грамотной речи – сложный процесс, поэтому ее формирование – важный этап в жизни школьников.

Выводы. Анализ психологической, педагогической литературы показал, что проблема речевого развития актуальна по большей части для начальной школы. Именно в этот период ученики начинают усваивать нормы литературного языка, учатся использовать языковые средства в различных условиях общения в соответствии с целями и содержанием речи.

Языковое развитие – неотъемлемая часть обучения русскому языку. Задачи языкового развития конкретно решаются в определенной системе, основанной на лингвистических знаниях и понимании языкового опыта учащихся.

Основная цель преподавания русского языка в начальной школе – это развитие у учеников способности свободно и связно выражать свои мысли в устной и письменной форме в соответствии с ситуацией общения. Главное условие развития речи младшего школьника – разнообразие методов и приемов обучения, применяемых на гуманитарных курсах, и их умелое применение преподавателем, ведь эффективность учебного процесса зависит от того, насколько точно, ясно, лаконично и целенаправленно, в соответствии с заданной речевой ситуацией, ребенок способен выражать свои мысли и эмоции.

В данной статье были исследованы особенности речевого развития с точки зрения психологии, педагогики и лингвистики. Использование разных техник в обучении дает возможность чередовать несколько видов деятельности, что способствует установлению дифференцированного подхода и поддерживает интерес ребенка к урокам, повышает положительную мотивацию.

Литература:

1. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] / А.Н. Гвоздев. – М., 1961. – 466 с.
2. Воробьева, В.И. Сочинения по картинам в начальных классах. Уч.-метод.пос.д/учителей общеобр. школы [Текст] / В.И. Воробьева, С.К. Тивикова. – М.: Астрель, 2003. – 223 с.
3. Выготский, Л.С. Мышление и речь. Изд. 5, испр. [Текст] / Л.С. Выготский. – «Лабиринт», М., 1999. – 352 с.
4. Жинкин, Н.И. Язык. Речь. Творчество. [Текст] / Жинкин Н.И. – М.: Лабиринт, 1998. – 368 с.
5. Примерные программы по учебным предметам [Текст]. Начальная школа. В 2 ч. Ч. 1. – 4-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 2010. – 400 с.
6. Планируемые результаты начального общего образования [Текст] / [Л.Л. Алексеева, С.В. Анащенкова, М.З. Биболетова и др.]; под ред. Г.С. Ковалевой, О.Б. Логиновой. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2010. – 120 с. – (Стандарты второго поколения).
7. Львов, М.Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах: [По спец. 2121 «Педагогика и методика нач. обучения»]. 2-е изд., перераб. [Текст] / М.Р. Львов, Т.Г. Рамзаева, Н.Н. Светловская. – М.: Просвещение, 1987. – 414 с.
8. Львов, М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах / Львов М.Р., Горечкий В.Г., Сосновская О.В. – М: Издательский центр «Академия», 2007. – 348 с.
9. Соловейчик, М.С. Русский язык и начальных классах: Теория и практика обучения: учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений по спец. «Педагогика и методика нач. обучения» / П.С. Жедек, Н.Н. Светловская и др.; под ред. М.С. Соловейчик. – 3-е изд. – М.: Издательский центр «Академия», 1997. – 302 с.

Педагогика

УДК 373.31

кандидат филологических наук, старший преподаватель Прудникова Татьяна Ивановна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь);
студентка Одинец Юлия Сергеевна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

Аннотация. Данное исследование посвящено изучению проблемы развития творческих способностей у детей младшего школьного возраста на уроках литературного чтения. В ходе изложения статьи дано пояснение понятию «творческие способности», раскрыты особенности развития творческих способностей у детей младшего школьного возраста, а также обоснована роль литературных произведений в развитии творческих способностей детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: творческие способности, младший школьный возраст, уроки литературного чтения, литературные произведения, творческая личность.

Annotation. This study is devoted to the study of the problem of the development of creative abilities of primary school children in the lessons of literary reading. In the course of the presentation of the article, an explanation of the concept of «creative abilities» is given, the features of the development of creative abilities of children of primary school age are revealed, as well as the role of literary works in the development of creative abilities of children of primary school age is substantiated.

Key words: creative abilities, primary school age, literary reading lessons, literary works, creative personality.

Введение. Проблема развития творческой личности в начальном звене была и остается актуальной. Государству нужны не отличные исполнители, а интеллектуально развитые, творчески одаренные личности. Современный учебно-воспитательный процесс направлен на воспитание ученика-субъекта культуры и собственной жизнедеятельности. Школа, учитель, классный руководитель должны обеспечить формирование творческих способностей, духовное развитие и саморазвитие личности, научить воспитанников искусству творить себя и свою жизнь. Большую роль в этом процессе играют уроки литературного чтения. Как показывает практика, в современных условиях глобальной компьютеризации общества у большинства учащихся интерес к чтению постепенно исчезает. Проблема чтения едва ли не самой важной учебно-воспитательного процесса в школе. Читательские умения начинают и фактически заканчивают формироваться у учащихся на уроках литературного чтения в начальных классах. Именно поэтому к традиционной системе обучения нужно внедрять упражнения и задания, которые будут способствовать формированию творческих способностей.

Изучением проблемы развития творческих способностей у детей младшего школьного возраста занимались такие ученые и педагоги, как Л.В. Агеева, А.В. Запорожец, А.Н. Лук, А.М. Матюшкина, Н.А. Шелякина, Д.Б. Эльконин и другие. Различные аспекты развития творческих способностей детей младшего школьного возраста на уроках чтения нашли глубокое осмысление в трудах Н.И. Кудряшевой, Л.В. Никитиной, Е.А. Юсковой, Я.А. Пономарева и других.

Способность ребенка к саморазвитию, его творческая активность – главные условия успешности в дальнейшей жизни. Если ребенок в школе не научится самостоятельно творить, то в будущем он будет так же безынициативным, пассивным.

Изложение основного материала статьи. Творчество – это деятельность человека, направленная на создание нового: то вещам внешнего мира, умозаключений или чувств, присущих самому человеку [4].

Психолог Я.А. Пономарев называет несколько периодов развития психологии творчества. На первом из них у общества не возникало потребности в овладении механизмами творчества людей. Таланты появлялись как бы сами по себе, основным стимулом изучения творчества была любознательность [5].

Придерживаясь мнения А.Н. Лук отметим, что творческие способности являются особым видом умственных способностей, которые выражаются в умении порождать мыслительную деятельность за пределами требований, отклоняться во время мышления от традиционных норм, генерировать разнообразные оригинальные идеи и находить способы их практического решения [3].

Учителя начальных классов имеют большую возможность активно способствовать формированию творческих способностей у младших школьников на уроках литературного чтения. Содержание учебного предмета «Литературное чтение» направлено на решение задач, определенных в программе, моделирует систему обучения учащихся читать и полноценно воспринимать художественное произведение как искусство слова, которое включает развитие наблюдательности, творческого воображения, чутя поэтического слова, способности воспринимать звуковые, словесные образы, эмоционально реагировать на художественное слово, сопереживать, творить.

В основу разработки обновленного содержания курса, его структурирование, технологий обработки положены концептуальные идеи новой редакции Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, в котором основной целью литературного чтения определено формирование читательской компетентности младших школьников, которая является базовой составляющей коммуникативной и познавательной компетентности, ознакомление учащихся с детской литературой как искусством слова, подготовка их к систематическому изучению курса литературы в основной школе [6].

В учебной программе начальной школы указано, что сущность читательской компетентности состоит в овладении учащимися совокупностью знаний, умений, навыков, ценностных отношений, позволяющих им согласно возрастным возможностям самостоятельно ориентироваться в круге детского чтения; осознанно воспринимать содержание текстов разных видов, подбирать, анализировать, интерпретировать и обобщать информацию, представленную в различных источниках печатной продукции, и успешно ее использовать, применять для решения учебно-познавательных и практических задач как на предметном, так и на метапредметном уровне.

Приобретенный читательский опыт обеспечивает готовность и способность младших школьников к дальнейшему обучению, познанию, саморазвитию. Обновленное содержание литературного материала, который разносторонне охватывает сферу интересов младших школьников, его эмоциональность, новизна, художественное оформление, интересные формы и методы работы с текстами произведений и детскими книжками с предоставлением преимущества проблемным, творческим задачам должны убедить учащихся в том, что художественная литература – это особый вид искусства, а чтение – особый, уникальный способ удовлетворения познавательных интересов, познания мира и самопознания, который не могут заменить никакие другие средства массовой культуры.

Литературное чтение в начальной школе имеет важное значение в решении не только учебных задач, но и воспитательных. Воспитательный потенциал курса реализуется в подборе литературного материала, системе задач, в организации содержательного общения учащихся.

Н.И. Кудряшев отмечает, что в период младшего школьного возраста дети знакомятся с доступными для их возраста высокохудожественными произведениями, духовно-нравственное и эстетическое содержание которых способствует развитию эмоционально-чувственной сферы, воспитанию ценностного отношения к прекрасному, формированию личностных качеств, соответствующих национальным и общекультурным ценностям. Традиции русского народа, его обычаи, культуру ученики осознают во время освоения содержания фольклорных произведений. Ориентирование учащихся на высокодуховные, нравственные ценности развивает у них умение соотносить свои поступки с этическими принципами поведения человека, формирует навыки общения в коллективе, стимулирует диалогизм, толерантность и развивает творческий потенциал [2].

Обновленное содержание литературного чтения определяется на основе следующих принципов:

- литературоведческий;
- художественно-эстетический;
- тематически-жанровый;
- коммуникативно-речевой.

Тематически-жанровый и художественно-эстетический принципы определяют стратегию отбора произведений для чтения по следующим основным критериям:

– доступность возраста (в круг чтения подбираются детские произведения, содержание, тематика, художественные образы, характеры героев которых являются близкими и понятными детям, соответствуют их жизненному, читательскому, эмоционально-чувственному опыту, уровню развития мышления, речи, памяти);

– жанрово-родовое и тематическое разнообразие: художественная литература (народные сказки и литературные сказки); легенды; стихи; рассказы; повести; пьесы; басни; малые фольклорные формы; научно-познавательная и энциклопедическая литература; детская периодика; произведения для детей о родном крае, родине, природе, детях, семье, взаимоотношениях между людьми, учебе, приключениях; фантастика и др.;

– высокая художественная ценность. В круг детского чтения в период обучения в начальном звене общеобразовательной школы входят прежде всего художественные произведения словесного искусства, содержание которых раскрывает школьникам богатство и красоту окружающего мира человеческих взаимоотношений, пробуждает чувство гармонии, учит понимать прекрасное в жизни, формирует у ребенка собственное отношение к действительности, утверждает общечеловеческие духовно-нравственные, народные ценности, способствует развитию чувственной сферы, творческого воображения ребенка как доминантных (ведущих) в процессе общения с искусством слова.

Художественно-эстетический принцип предполагает установление связей литературы с другими видами искусства.

Коммуникативно-речевой принцип является определяющим в речевом развитии учащихся, формировании у них опыта межличностного общения, коммуникации с источником информации.

Внедрение коммуникативно-речевого принципа предполагает диалоговое взаимодействие читателя с текстом, автором, героями его произведения, применение технологий кооперативного обучения, создание специальных учебных ситуаций, в процессе которых формируется культура общения.

Литературоведческий принцип предполагает введение в систему подготовки ребенка-читателя начальных литературоведческих понятий, которые усваиваются учениками практически, на уровне представлений. Он реализуется в процессе практического элементарного анализа литературного текста. Объектом внимания читателя становится слово, что

осмысливается им как средство создания словесно-художественного образа, с помощью которого автор выражает свои мысли, чувства, идеи, отношения к миру [5].

В младшем школьном возрасте в рамках литературного образования на уроках литературного чтения:

- происходит становление обучающегося как читателя, который способен к самостоятельной познавательной, читательской и творческой деятельности;

- в период младшего школьного возраста осуществляется речевое, интеллектуальное и литературное развитие ребенка;

- формируются нравственные качества, этические представления и понятия, обогащаются чувственный мир ребенка;

- воспитывается потребность в систематическом чтении.

В процессе развития творческих способностей младших школьников на уроках литературного чтения решаются следующие основные задачи:

- развитие у младших школьников полноценного навыка чтения как базового в системе начального образования;

- ознакомление младших школьников с авторами, жанрами и тематиками детской литературой;

- формирование у детей младшего школьного возраста социальных и нравственных ценностей через художественные образы литературных произведений;

- развитие умений воспринимать, понимать, анализировать художественные литературные тексты различных видов;

- развитие связной речи учащихся;

- формирование умений создавать собственные высказывания по смыслу прочитанного (прослушанного);

- развитие творческой литературной деятельности школьников;

- формирование умений по поиску и отбору книг для решения учебных и познавательных задач;

- воспитание потребности в систематическом чтении как средстве познания мира, самопознания, общекультурного развития и творческого становления личности младшего школьника [1].

На уроках важно использовать проблемные задачи, вызывающие дискуссию, побуждающие к размышлениям, поискам, определенным выводам, охватывающие мотивационное и процессуальное направления. Условно их всех распределяют на такие группы:

1. Задачи, способствующие эмоциональному восприятию детьми поэтических и прозаических произведений. Положительным моментом в восприятии ребенком художественного произведения является возникновение у ребенка ощущения своеобразной близости, связи с его героями. Это помогает ей лучше понять желания, мысли других людей, понять человеческую ценность и осознать свою уникальность.

2. Задания, в основе которых – использование приема эмпатии. Эмпатия – сопереживание с героями произведения, людьми, животными, растениями путем перевоплощения в эти образы. Перевоплощение дает толчок к размышлениям, переживаниям, оценке, позволяет развивать творческие способности ученика, стимулировать его активность, возбуждать интерес к собственному эмоциональному состоянию, способствует самоутверждению, появлению веры в собственные возможности.

3. Задания для развития творческого воображения средствами слова.

4. Задачи, способствующие обогащению словарного запаса детей.

5. Творческие виды работы на основе прочитанного текста.

6. Литературные игры. Это особый вид педагогических игр, источником которых служит учебный материал по литературе (тексты художественных произведений, понятия, сведения из биографии писателей и прочее.) Литературные игры направлены на воспитание интереса к предмету, формирование навыков правильного, выразительного чтения и понимания прочитанного, на организацию самостоятельной работы с дополнительной литературой, развитие творческих способностей [1].

Е.А. Юскова утверждает, для того чтобы художественное произведение было полностью воспринято необходимо, чтобы ребенок мог заниматься творческой деятельностью на основе прочитанного, эмоциональное восприятие произведения его обязательно следует сочетать с логическим анализом. Полезным здесь становятся задания на смысловой и структурный анализ произведения: определение главного в произведении (подбор заглавия, составление плана, формулирование главной мысли текста), сравнение поступков и характеров героев, художественных описаний, впечатлений [7, С. 33].

Все эти этапы работы нужно организовать так, чтобы они развивали литературные способности ребенка. Например, предлагается составлять не только простой план произведения, но и цитатный, используя пословицы, фразеологические обороты. Систематическое и продуманное использование этих заданий и игр в обучении способствует не только литературному развитию, но и обеспечивает общее творческое развитие личности ребенка [7, С. 34].

Ведущей формой работы с художественной литературой в школе являются уроки разного типа: фронтальные, групповые, индивидуально-групповые, которые равномерно чередуются в течение недели, месяца, семестра. Согласно требованиям действующих программ, такие уроки проводятся один раз в неделю. Некоторые ученые рекомендуют занятия по художественной литературе проводить ежедневно: фронтальные и групповые – дважды в неделю, индивидуальные и индивидуально-групповые – трижды в неделю.

Первое впечатление детей о книге во многом зависит от качественного исполнения взрослыми литературного произведения. Педагогу необходимо помнить и учитывать возрастные особенности восприятия детьми литературных произведений и в зависимости от этого использовать средства, которые позволили бы детям четче представить художественный образ, созданный словом. Так в процессе чтения художественных произведений детям младшего школьного возраста можно использовать интонации с целью выразительного подчеркивания ярких слов, характеризующих определенный образ, контрастные сочетания темпов и ритмов в зависимости от содержания и формы читаемого произведения.

Для того чтобы донести до детей замысел автора, повлиять на их чувства, переживания, педагог должен заранее подробно проанализировать произведение, подобрать средства выразительного чтения или рассказа (интонация, постановка пауз, логических ударений), выработать четкое и правильное произношение каждого слова, фразы, предложения. Он должен свободно ориентироваться в материале для чтения или хорошо запомнить текст, который будет читать он вместе с обучающимися.

Чтобы познать, осознать идейно-эстетическое содержание произведения, суть изображенных в нем жизненных явлений, мало лишь чувственного восприятия образов, картин. Нужны их осмысление, полная литературная осведомленность с самыми распространенными жанрами детской художественной литературы и фольклора [2].

В последние годы детская литература в определенной степени стала выполнять функцию обслуживания детства. С помощью книги дети узнают о том, как перейти улицу, чем село отличается от города, о природе родного края, различные профессии и тому подобное. Сегодня нет ни одной методики, где бы не использовалась детская литература. Нередко чтение или рассказ художественного текста рассматривается просто как развлекательное средство. Такой подход свидетельствует о

том, что педагоги усматривают в литературе не искусство, каким она является, а сумму методических приемов, способствующих решению отдельных задач, в том числе задач творческого развития.

Выводы. Таким образом, из выше указанного можно сделать вывод, что уроки литературного чтения – основа для развития творческих способностей младших школьников. Лишь систематически организованное, продуманное взаимодействие учителя и учеников на уроке может принести ожидаемый результат. Развитие творческих способностей личности – это длительный и сложный процесс, требующий соответствующих усилий, как со стороны учителя, так и со стороны учеников. Данный процесс будет эффективным, если в обучении учащиеся начальной школы будут систематически использоваться художественная литература, упражнения и задания, которые способствуют не только созданию разнообразия процесса обучения, но и непосредственно способствуют развитию творческих способностей детей.

Литература:

1. Агеева, Л.В. Развитие творческих способностей младших школьников / Л.В. Агеева, Н.А. Шелякина, Е.А. Астафьева и др. // Педагогика сегодня: проблемы и решения. – Чита: Молодой ученый, 2017. – С. 79-82.
2. Кудряшев, Н.И. Взаимосвязь методов обучения на уроках литературы / Н.И. Кудряшев. – М.: Педагогика, 2018. – 190 с.
3. Лук, А.Н. Психология творчества / А.Н. Лук. – М.: Наука, 2018. – 127 с.
4. Матюшкина, А.М. Развитие творческой активности школьников: учеб. пособие. под ред. А.М. Матюшкина. – М.: Наука, 2017. – 160 с.
5. Пономарев, Я.А. Перспективы развития психологии творчества // Психология творчества / Под ред. Д.В. Ушакова. – М.: Педагогика, 2011. – 631 с.
6. Приказ от 6 октября 2009 г. № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования»
7. Юскова, Е.А. Развитие творческих способностей младших школьников на уроках литературного чтения / Е.А. Юскова. // Молодой ученый. – 2019. – № 30 (268). – С. 133-136.

Педагогика

УДК 378

кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и методики преподавания Рагимханова Лариса Камедовна

ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала);

кандидат педагогических наук, доцент кафедры чеченской филологии Мамалова Хоузу Эдилсултановна

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова» (г. Грозный);

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры организации правоохранительной деятельности Коркмазов Алим Викторович

Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал)

Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик)

СПОСОБЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. Данная статья посвящена исследованию лингвокультурологической интерференции, которая возникает из-за конфликтного взаимодействия когнитивно-речевых механизмов, проявляющихся у вторичной языковой личности в отклонениях от языковых, дискурсивных, социокультурных норм одной лингвокультуры под влиянием другой. Появляется такая интерференция, главным образом, из-за того, что коммуникант строит иноязычное высказывание по нормам родного языка, устанавливая нетипичные, неверные отношения между фактами иностранного языка. В данном исследовании лингвокультурологическая интерференция, являющаяся многокомпонентным лингвистическим явлением, представляет собой полное или частичное несоответствие культурных коннотаций и внеязыковых действительностей взаимодействующих языков. Сделан вывод о том, что для того, чтобы результат межкультурной коммуникации был успешным, необходимы знания о культурной коннотации лексики, используемой в речи. Культурная коннотация является решающим фактором возникновения лингвокультурологической интерференции на всех уровнях языковой системы и может привести к нарушению межкультурной коммуникации, непониманию или неадекватному переводу.

Ключевые слова: лингвокультурологическая интерференция, студент, английский язык, речь, культурная коннотация.

Annotation. This article is devoted to the study of linguocultural interference, which occurs due to the conflict interaction of cognitive-speech mechanisms that manifest themselves in a secondary linguistic personality in deviations from the linguistic, discursive, sociocultural norms of one linguoculture under the influence of another. Such interference appears, mainly due to the fact that the communicant builds a foreign language statement according to the norms of his native language, establishing atypical, incorrect relationships between the facts of a foreign language. In this study, linguocultural interference, which is a multicomponent linguistic phenomenon, is a complete or partial mismatch of cultural connotations and extralinguistic realities of interacting languages. It is concluded that in order for the result of intercultural communication to be successful, knowledge about the cultural connotation of the vocabulary used in speech is necessary. Cultural connotation is a decisive factor in the emergence of linguocultural interference at all levels of the language system and can lead to disruption of intercultural communication, misunderstanding or inadequate translation.

Key words: linguocultural interference, student, English language, speech, cultural connotation.

Введение. Несмотря на повышенный интерес научного сообщества к проблеме интерференции, в существующих исследованиях данной проблемы недостаточно внимания уделено когнитивным механизмам и причинам ее возникновения и развития, которые, при более подробном изучении, могли бы интенсифицировать разработку методик преодоления интерференции. В нашей статье мы обращаем внимание на наименее изученный вид интерференции – лингвокультурологическую интерференцию. Так, в работе интерференцию мы рассматриваем как коммуникативную помеху, возникающую из-за взаимовлияния культурных кодов родного и изучаемого иностранного языка.

Изложение основного материала статьи. Одними из первых ученых-лингвистов, обратившихся к проблеме интерференции, были У. Вайнрайх и А. Хауген, чьи работы в этой сфере вышли примерно в одно и то же время (1950-е г.) [9, С. 105]. Работы У. Вайнрайха и А. Хаугена, привлекли внимание многих других ученых, так как, несмотря на приверженность структурализму, они заявили о необходимости учитывать, помимо прочего, экстралингвистические

факторы при изучении явления интерференции. Каждому из данных ученых принадлежит собственное определение интерференции. У. Вайнрайх толкует данный термин как «...случай отклонения от норм родного или иностранного языка, которые происходят в речи двуязычных в следствии языкового контакта» [3, С. 39].

Среди отечественных ученых-лингвистов первым, кто упомянул интерференцию в своих работах, считается Л.В. Щерба. В своей работе «К Вопросу о двуязычии» он определил интерференцию как «взаимное искажение обоих языков на практике, при изучении иностранного языка, искажение именно этого иностранного под влиянием родного» [8, С. 313-318].

В лингводидактической литературе деструктивная интерференция (негативная) противопоставляется конструктивной (положительной). Под конструктивной интерференцией, таким образом, понимается положительное воздействие явлений и средств (лексики и грамматики) одного языка на явления и средства (лексику и грамматику) другого [1, С. 45]. Так, можно сделать вывод, что интерференция представляет собой неосознанный процесс переноса некоторых явлений и средств одного языка на другой и может проявляться на всех уровнях языковой системы – от морфологического до дискурсивного и социокультурного.

Лингвокультурологическая сторона интерференции обусловлена различиями не только в языковой, но и в культурной картине мира у разных этносов [7, С. 15], то есть в процессе интерференции родной язык влияет на изучаемый иностранный, порождая речевые ошибки, перенос явлений родного языка на изучаемый, нарушение норм языковой структуры. При этом причиной возникновения такого переноса является то, что человек строит высказывание на иностранном языке по нормам своего родного языка, устанавливая тем самым несвойственные связи и отношения между этими языками.

Утверждение о том, что интерференция может быть вызвана не только внутриязыковыми, но и экстралингвистическими факторами позволяет нам сделать вывод о важности именно лингвокультурологической интерференции в решении коммуникативной задачи.

В языке, несомненно, сосредоточена информация о ценностях того или иного этноса, о моделях поведения, мировоззрении и т.д. Каждый человек, будучи представителем той или иной культуры, имеет свое представление об определенных явлениях и выражает свое отношение к ним в рамках языковой картины мира своей культуры. Подобное столкновение концептов провоцирует взаимодействие и взаимовлияние соответствующих языковых форм, которое мы и называем лингвокультурологической интерференцией.

Гончар М.С. справедливо утверждает, что в процессе коммуникации, помимо знаний о системе языка и культуры народа, присутствует творческое начало. По мнению автора, активации творческого начала в процессе коммуникации способствуют как личные фоновые знания о собеседнике, его характере и т.д., так и экстралингвистические факторы, сопровождающие коммуникативную ситуацию. Таким образом, активация творческого начала в процессе коммуникации может как снизить вероятность успешности коммуникации, так и повысить ее [4, С. 72].

Одна из особенностей лингвокультурологической интерференции заключается в том, что она проявляется не только на уровнях языка (внутри языка), но и в некоторых экстралингвистических факторах.

Так, уровни лингвокультурологической интерференции включают в себя фонетический, лексический и фразеологический, грамматический, дискурсивный и социокультурный уровни:

Фонетический уровень. На данном уровне интерференция проявляется в неприспособленности речевого аппарата говорящего к звуковой системе иностранного языка. Фонетические ошибки, возникающие при произношении слов, обозначающих реалии другой культуры, не только приводят к сбою в коммуникации, но и могут создать негативный фон для всей ситуации общения.

Лексический и фразеологический уровни. На уровне лексики наблюдается тесная связь между явлением, обозначенным словом, с национальной культурой. Именно поэтому лингвокультурологическая интерференция более всего проявляется на лексическом и фразеологическом уровнях языка. Во избежание коммуникативных сбоев при межкультурном общении необходимо также учитывать фразеологический уровень интерференции, напрямую относящийся к лексике и лингвокультурологии. Фразеологизмы – это устойчивые выражения, которые обладают национально-культурным своеобразием, формирующимся посредством культурной коннотации. Мы можем узнать об особенностях культуры страны, соотнеся ассоциативно-образные восприятия фразеологизмов со стереотипами, отражающими народный менталитет. Таким образом, в основе каждого фразеологизма лежит образ, устойчиво связанный в национальном сознании с каким-либо представлением или понятием [7, С. 22].

Грамматический уровень. В процессе сравнения разных грамматических категорий В.И. Карасик заключает, что с позиций лингвокультурного моделирования языка могут быть выделены категории, которые составляют этнокультурную специфику языка, и те, которые вряд ли возможно отнести к национально-специфичным [5, С. 206].

Можно сказать, что на грамматическом уровне интерференция характеризуется использованием грамматических структур родного языка для описания явлений иностранного языка. Такое наложение структур возникает в результате лингвокультурологической грамматической интерференции, влекущей за собой искажение картины мира, описываемой с помощью иностранного языка, а также смешение концептуально-понятийных систем.

Дискурсивный и социокультурный уровни. Важным фактором является то, что лингвокультурологическая интерференция появляется не только внутри языковых систем, но и под влиянием экстралингвистических факторов. В большинстве своем экстралингвистические интерферирующие явления можно наблюдать на дискурсивном и социокультурном уровнях.

Интерференция на уровне дискурса появляется в процессе межкультурной коммуникации и проявляется, в основном, в:

- искажении коммуникативной структуры высказывания, т.е. неверное расположение в предложении темы (исходной информации) и ремы (новой информации);
- использовании неверного стиля коммуникации;
- незнании различий в характере дискурса (стратегический/коммуникативный);
- незнании различий в фатическом стиле коммуникации (паузативный/интерактивный).

Для английского языка со строгим и прямым порядком слов в предложении характерно расположение темы в начале высказывания, чаще всего в виде грамматического подлежащего. Для русского же языка, где порядок слов не фиксирован, темой может быть любой член предложения, располагающийся в любом месте высказывания в зависимости от коммуникативного намерения говорящего.

Социокультурная интерференция порождается, в целом, не языковой системой, а культурой, которую язык отражает, т.е. она вызвана культурными реалиями, явлениями, нормами поведения, различными для разных культур. Данное интерферирующее явление можно наблюдать, когда говорящий на иностранном языке, оценивает собеседника не с точки зрения культуры используемого языка, а через призму своей собственной культуры, культурных ценностей, нравов, модели миропонимания.

Итак, что лингвокультурологическая интерференция появляется в результате воздействия одной лингвокультурной системы на другую, т.е. представляет собой «неосознанный или осознаваемый перенос в используемую в данный момент инокультурную систему знаний и опыта, полученных пользователем в рамках усвоенной им ранее культуры» [6, С. 97].

Мы можем выделить некоторые параметры возникновения интерференции [2, С. 86]:

1. Уровень коммуникативной компетенции родного языка, так как низкий уровень владения родным языком снижает эффективность когнитивного усвоения иностранного языка.
2. Схожесть структурной и семантической организации родного и иностранного языка (соответствия на уровнях фонетики, грамматики и т.д.), степень их родства.
3. Мотивированность обучающегося.
4. Как долго изучается язык (чем дольше язык изучается, тем слабее интерферирующие явления).
5. Психологическая готовность обучающегося к овладению иностранным языком (к самостоятельному формированию своей вторичной языковой личности).
6. Наличие/отсутствие языковой среды.

Лингвокультурологическая интерференция является более сложным явлением, чем интерференция лингвистическая, так как требует учета экстралингвистических факторов. Основываясь на этом, мы выделяем следующие компоненты в составе лингвокультурологической интерференции:

1. Концептуальный компонент, связанный с сопряжением слов и значений с логико-понятийными представлениями (концептами), сложившимися под влиянием культуры.
2. Ассоциативный компонент связан с теми ассоциациями, которые выстраиваются у представителей разных культур по отношению к объектам материального или духовного мира, или явлениям.
3. Оценочный компонент – перенос новых оценок лексического свойства в содержание употребляемых в речи лексических единиц.
4. Эмотивный компонент. В данном случае интерференция возникает из-за того, что человеческие эмоции не могут быть определены без помощи слов, а слова, как известно, принадлежат к определенной лингвокультуре.
5. Поведенческий компонент, связанный с нормами речевого поведения и этикета, стереотипами речевого общения.
6. Ценностный компонент, связанный с ценностями, присущими той или иной культуре, и их столкновениями в процессе коммуникации, приводящими к непониманию.

Таким образом, лингвокультурологическая интерференция является сложным феноменом, компоненты которого часто взаимодействуют друг с другом в процессе межкультурной коммуникации, вызывают непонимание и могут привести к неожиданным результатам.

Для того чтобы результат межкультурной коммуникации был успешным, необходимы знания о культурной коннотации (фоне) лексики, используемой в речи. Важно, чтобы в процессе межкультурной коммуникации специфические образы вызывали одни и те же ассоциации и эмоциональные представления у всех участников коммуникации. Если же такого не происходит, результат межкультурной коммуникации будет неудачным. Соответственно, наличие культурной коннотации является главной причиной возникновения лингвокультурологической интерференции.

Коннотации лексической единицы – это несущественные, но устойчивые признаки понятия, которое она выражает, отражающие оценку какого-либо предмета или явления, принятую в конкретном языковом сообществе.

Национально-специфическую окраску несут, в основном, такие элементы культуры как традиции, обряды, бытовая культура, повседневные привычки и поведение, национальные картины мира, художественная культура. Красных В.В. справедливо считает, что знания и представление о данных экстралингвистических факторах формируется когнитивными структурами и составляют важную часть коммуникативной компетенции, наряду с лингвистическими знаниями.

В каждом языке отражен уникальный способ восприятия мира, складывающийся в систему, единую для всех носителей данного языка. Механизм возникновения специфических для каждого языка коннотаций связан с усилением отдельных аспектов значения. «Культуроносными» могут быть как слова, обозначающие уникальные для какой-либо культуры объекты действительности, факты истории, имена героев и т.д. (например, *double-decker, five-o'clock tea, council house, drugstore*), так и слова, совпадающие в разных культурах, но с различным содержанием концептов (вызывающие разные ассоциации в культурах), например, слово «зима» в русском языке ассоциируется с морозом, снегом, катанием на лыжах и т.п., а слово "winter", обозначающее то же время года, в английском языке ассоциируется с туманом, дождем, а для носителя американской культуры, проживающего в южном штате, – с теплом, влажностью, мягким климатом).

Таким образом, лингвокультурологическая интерференция проявляется в различиях культурных коннотаций лексем в разных языках, что может привести к нарушению межкультурной коммуникации, непониманию или неадекватному переводу.

У носителей русского языка, изучающих английский язык, под влиянием лингвокультурологической интерференции наибольшее количество ошибок возникает на фонетическом, грамматическом, лексико-семантическом, стилистическом и социокультурном уровнях (из-за различий звуковой и грамматической систем и культурных кодов). Таким образом, мы выделяем следующие типичные ошибки на данных уровнях.

На фонетическом уровне:

- гласные звуки: понятие о долготе/краткости (*lark /a:/ vs. luck /ʌ/, live /l/ vs. leave /i:/*, и т.д.), дифтонги, комбинации *work/walk, warm/worm, air/ear, teller/tailor/, floor/flour*, и т.д.;
- согласные звуки: звуки (*/f/ - /v/ - /w/, /s/ vs. /e/, /z/ vs. /6/, /n/ vs. /ŋ/*), звонкие окончания;
- произношение окончаний *-s/-es (/s/, /z/ или /ɪz/)*, *-ed (/t/, /d/ или /ɪd/)*. На уровне грамматики:
- нарушение прямого порядка слов в предложении (SVO+Adv.Mod.), неправильное использование *it* для перевода различных в русском языке предложений, конструкция *there is/are*;
- *much/many/a lot of*, исчисляемые и неисчисляемые существительные;
- определенность/неопределенность существительных, артикли перед именами собственными;
- употребление *other/the other/another*;
- правильные/неправильные глаголы;
- согласование времен в косвенной речи, *future in the past* (будущее с точки зрения момента в прошлом);
- модальные глаголы *must/should/, can/could, would, may/might* (modal verb+ bare infinitive), Conditional Sentences (условные предложения) - Present/Past Unreal (реальное/нереальное событие настоящего или прошлого);
- Possessive Case (притяжательный падеж с окончанием 's);
- союзы *which/that*.

На лексико-семантическом уровне:

- некорректное использование предлогов: «на» ("on") вместо "for" (to go FOR a walk - идти НА прогулку, не ON a walk), to be married TO smb., to comment ON smth, to intent ON doing smth, to be sure OF smth, и т.д.;
- разница между on time/in time, to rise/to raise, to lie/to lay, to say/to speak/to talk/to tell, и т.д.;
- фразовые глаголы английского языка;
- идиомы, фразеологизмы, устойчивые выражения.

На уровне стилистики интерференция возникает при замене друг другом стилистических синонимов (употребление менее известного слова по аналогии с уже известным его синонимом). В результате этого объект высказывания остается прежним, но стиль высказывания изменяется, что может привести к негативному эмоциональному эффекту при коммуникации [1, С. 59]. Также на уровне стилистики можно выделить следующие основные ошибки:

- русифицированная пунктуация в тексте на английском языке (отсутствие запятой перед and, использование запятой перед союзами в сложноподчиненных предложениях по правилам русского языка и т.п.), цитация (вид и постановка кавычек);
- отсутствие капитализации (например, в элементах заголовков);
- ошибки в использовании функциональных стилей.

На социокультурном уровне типичны ошибки интерпретации событий и явлений культуры изучаемого языка, коммуникативного поведения собеседника, его ценностей, менталитета, концептов, миропонимания.

Так, для английского стиля коммуникации характерны: первичность социума, значительная пространственная дистанция, практически полное отсутствие тактильной коммуникации, сдержанность (все три характеристики - проявление понятия privacy, отсутствующего в большинстве других культур), социальная улыбчивость при общей сдержанности в проявлении эмоций.

Для американского стиля коммуникации характерна первичность личности. Несмотря на то, что представители американской культуры более терпимы и толерантны к окружающим, американцы общаются на значительном расстоянии друг от друга, ревностно охраняют свое личное пространство.

Выводы. Таким образом, интерференция – это межкультурное явление, имеющее социально-исторические, психологические и культурные корни, и требующее изучения не только с лингвистической, но и с антропологической и социальной точек зрения.

Существует ряд причин, наиболее часто вызывающих интерференцию родного и иностранного языка: лингвистические (различия строя контактирующих языков), когнитивные (несоответствия объема когниций у представителей разных культур), лингвокультурные (различные культурные и языковые картины мира контактирующих культур, разные культурные референты, культурные коннотации), коммуникативные (речевое поведение, этикетные нормы).

Литература:

1. Алимов, В.В. Интерференция в переводе, (на материале профессионально ориентированной межкультурной коммуникации и перевода в сфере профессиональной коммуникации / В.В. Алимов. – 2-е изд. – М.: URSS, 2005. – 232 с.
2. Барахта, А.В. Явление интерференции в условиях изучения второго иностранного языка, включая русский как иностранный / А.В. Барахта // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2015. – № 10(163). – С. 83-87.
3. Вайнрайх, В. Языковые контакты. Состояние и проблемы исследования / Вайнрайх. – М.: Наука, 2000. – 240 с.
4. Гончар, М.С. Лингвокультурологическая интерференция в области речевого этикета: к вопросу определения понятия / М.С. Гончар // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 4(70). – С. 70-73.
5. Карасик, В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.
6. Клоков, В.Т. Французский язык в Африке / В.Т. Клоков. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2000. – 284 с.
7. Тимачев, П.В. Лингвокультурная интерференция как коммуникативная помеха (на материале английского языка): автореферат дис. канд. филол. н. / Павел Валерьевич Тимачев – Волгоград, 2005 – 17с.
8. Щерба, Л.В. К вопросу о двуязычии / Щерба Л.В. // Языковая система и речевая деятельность. – Л., 1974. – С. 313-318
9. Muhvic-Dimanovski, V. Languages in Contact. Linguistic Anthropology / Ed. By Anita Sujoldzic. – Zagreb: EOLSS Publications, 2009. – 332 p.

Педагогика

УДК 371

доктор педагогических наук, профессор Редькина Людмила Ивановна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

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

САНОГЕННАЯ РЕФЛЕКСИЯ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ВУЗА

Аннотация. Важнейшим фактором, влияющим на формирование профессиональных способностей педагога, является рефлексия. Рефлексия – это универсальный механизм изменения мышления и поведенческих стратегий человека. В контексте формирования национально-культурных способностей рефлексия является важнейшим механизмом личностного развития, позволяющим педагогу всесторонне и гибко реагировать при взаимодействии с представителями разных этнических групп в многонациональной среде. Рефлексия может быть использована в качестве предпосылки для развития национально-культурных способностей педагога. Если рефлексия целенаправленно развивается, она осуществляется в рамках специально организованной работы. Для того чтобы определить, как формировать национально-культурные способности педагога, необходимо определить их содержание. Большинство исследователей придерживаются комплексного подхода, согласно которому национально-культурная компетентность является неотъемлемой частью личности, отражающей общее представление о конкретной культуре, и способностью применять эти знания в практике взаимодействия с представителями разных культур, проявляя положительное отношение к другим культурам. Национально-культурная компетентность способствует формированию соответствующих моделей поведения, которые характеризуются поддержанием атмосферы гармонии и взаимного доверия, эффективной совместной деятельностью и устранением нетерпимости по отношению к представителям других культур.

Ключевые слова: способности, национально-культурные способности, национально-культурное образование, рефлексия, этнические группы, многонациональная среда, национальная культура, национальная толерантность.

Annotation. The most important factor influencing the formation of professional abilities of a teacher is reflection. Reflection is a universal mechanism for changing a person's thinking and behavioral strategies. In the context of the formation of national and cultural abilities, reflection is the most important mechanism of personal development, allowing the teacher to react comprehensively and flexibly when interacting with representatives of different ethnic groups in a multinational environment. Reflection can be used as a prerequisite for the development of national and cultural abilities of a teacher. If reflection develops purposefully, it is carried out within the framework of specially organized work. In order to determine how to form the national-cultural abilities of a teacher, it is necessary to determine their content. Most researchers adhere to an integrated approach, according to which national-cultural competence is an integral part of the personality, reflecting the general idea of a particular culture, and the ability to apply this knowledge in the practice of interaction with representatives of different cultures, showing a positive attitude to other cultures. National-cultural competence contributes to the formation of appropriate behavioral models, which are characterized by maintaining an atmosphere of harmony and mutual trust, effective joint activities and eliminating intolerance towards representatives of other cultures.

Key words: abilities, national-cultural abilities, national-cultural education, reflection, ethnic groups, multinational environment, national culture, national tolerance.

Введение. Расширение университетского пространства и участие в программах международной мобильности определяют необходимость рассматривать формирование и развитие национально-культурных способностей студентов как важный фактор межкультурного взаимодействия. Приоритеты развития, изложенные в Указе Президента Российской Федерации «Об изменении Стратегии национальной политики Российской Федерации до 2025 года», представляют факт того, что в эпоху усиления межэтнических различий, которые ведут к межэтническим конфликтам, формирование культуры личности имеет большое значение. Цель данного направления состоит в том, чтобы найти новое решение для развития национальных культурных навыков.

Изложение основного материала статьи. Мультикультурная среда является неотъемлемой частью междисциплинарного образовательного пространства университета. Концепция «мультикультурного пространства университета» предполагает, что это сообщество, состоящее из представителей разных национальностей, с равными образовательными условиями, с учетом особенностей нормативно-правовой базы и норм национально-культурной деятельности на основе межкультурных качеств, таких как терпимость, эмпатия, доброжелательность, сочувствие, сопереживание, рефлексия, патриотизм, уважение.

Мультикультурное пространство университета является всеобъемлющим и междисциплинарным. Целью образовательных методов и условий культурного воспитания, а также развития способностей студентов университета является успешная адаптация студентов к национальной культуре, воспитание уважения к представителям других этнических групп и координация национальных культурных интересов и мнений на основе взаимного уважения культурных и исторических особенностей, обычаев и традиций.

Исследователи выделяют личностно-ориентированные методы как один из наиболее важных методов в данном направлении. На основе теоретического анализа исследования можно выделить следующие подходы и условия формирования национально-культурной компетентности педагогов вуза:

- ценностно-ориентированный подход (направлен на реализацию некоторых концепций, методов и нормативных условий формирования национально-культурной компетентности);
- междисциплинарный подход (направлен на использование междисциплинарных технологий для решения проблемы развития национально-культурной компетентности студентов во всесторонней академической среде);
- систематическая деятельность (позволяет интегрировать все вышеперечисленные подходы).

Система педагогических условий формирования этнокультурной компетентности преподавателей ВУЗов направлена на этнокультурную адаптацию и развитие личности и включает такие компоненты как цели, задачи, принципы, содержание, методы. На основе анализа теоретических источников можно выделить следующие необходимые условия формирования и развития этнокультурной компетентности будущего педагога: нормативно-целевые (содержат нормативно-целевые установки государственной, региональной и вузовской политики); научно-методические (обеспечивают преемственность всех образовательных уровней, определяя целевую и содержательную направленность учебно-методического комплекса); организационно-управленческие (направлены на системную организацию образовательного и воспитательного процессов); инструментально-технологические (обеспечивают применение образовательных Интернет-технологий, обучающих онлайн-платформ), психолого-антропологические (позволяют осуществить учет психологических, личностных и возрастных особенностей студентов); образовательные и воспитательные условия (направлены на получение знаний, формирование компетенций на основе инновационных форм и методов в учебно-воспитательном процессе).

Как показывает содержание ФГОС разных поколений, набор компетенций педагогов вуза не является догмой, т.к. постоянно изменяется и дополняется. Формирование уважительного отношения к этнической специфике рассматривается в качестве основы успешного многонационального бесконфликтного сотрудничества представителей разных стран с целью преодоления трудностей этнокультурного общения на академическом и профессиональном уровнях взаимодействия.

В современной системе образования большое внимание отводится созданию определённых условий для формирования в различных этнических и социальных группах атмосферы согласия, взаимопонимания, равенства и справедливости. В системе высшего образования проблема воспитания и обучения человека в полиэтнической среде является актуальной.

На данный момент этнокультурная образованность педагогов является одним из приоритетных направлений работы, и во многом она выступает как результат этнокультурной образовательной стратегии ВУЗа. В тоже время практические наблюдения показывают, что современные педагоги не могут в полной мере реализовать этнокультурологические функции, т.к. возникает противоречие между осуществлением педагогом этнокультурного опыта и недостаточной сформированностью этнокультурной компетентности педагога, позволяющей осуществлять этнокультурное образование [11].

В настоящее время среди педагогов вузов активно обсуждается значение этнографического компонента в воспитании и образовании, который лежит в основе региональной образовательной системы. Это обусловлено рядом причин. С одной стороны, заметна положительная тенденция восстановления всех связей в осмыслении духовной истории народов, населяющих страну. С другой стороны, набирает силу внешний фактор возрастания межнациональной напряженности в современной России, в связи с чем активизируется поиск путей противостояния данной тенденции. В третьих, не меньшее значение играет внутренний фактор развития системы наук, исследующих этническую проблематику: этнологии как фундаментальной науки о формах жизни этносов, связанной с ней этнографией, этнолингвистикой, этнопсихологией, фольклористикой, а также новых наук, находящихся в процессе становления – этнопедагогикой, этнокультурологией,

этносоциологии и т.д. В их число входит и педагогика, уделяющая этническим проблемам особенно пристальное внимание и учитывающая специфику работы с различными этническими группами населения [3].

Осуществлять этнокультурное образование невозможно без четкого понимания общих терминов динамично развивающихся смежных наук. Например, термин этнокультура появился как речевой вариант термина этническая культура. Он получил широкое распространение в конце 20 века и его активно применяют вместо терминов фольклор, народная культура, культура этноса. Понятия эти близки, но не идентичны.

В термине этнокультура внимание фокусируется на этническом компоненте. С учетом анализа литературы, этнокультура – это совокупность традиционных ценностей, отношений и поведенческих особенностей, воплощенных в материальной и духовной жизнедеятельности этноса. Этнокультурное образование представляет собой целостный процесс изучения и практического овладения ценностями народной культуры, процесс становления, социализации, воспитания личности на этнокультурных традициях.

Этнокультурное образование в российском аспекте опирается на традиционную культуру русского народа в контексте взаимосвязей с культурами соседних народов, живущих в полиэтничном пространстве России. Одной из важных проблем в процессе формирования этнокультурной компетентности является поиск методик и технологий, облегчающих освоение многогранных и сложных для теоретического рассмотрения явлений. Большой трудностью для студентов является вопрос о составе этнокультуры. Анализ этнологической и культурологической литературы позволил создать определенную структуру этнокультуры. Каждое звено данной модели нацелено на формирование определенного качества личности и в совокупности формирует этнокультурную компетентность личности.

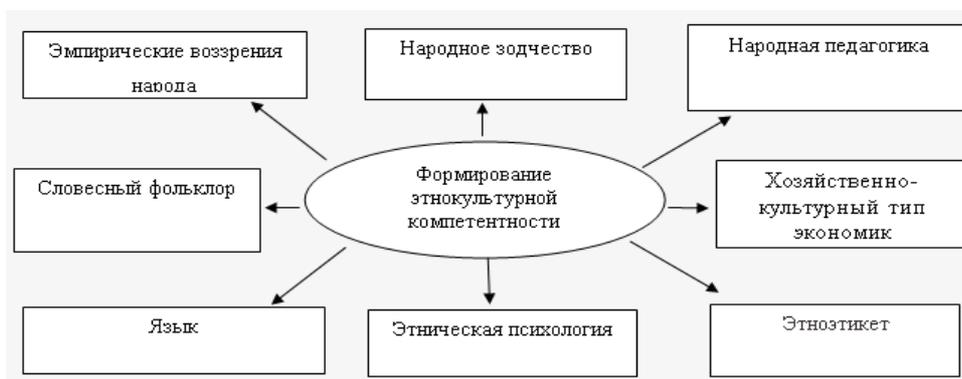


Рисунок 1. Структура формирования этнокультурной компетентности [8]

Национально-культурные способности являются ключевым параметром деятельности будущего педагога. Опираясь на практические наработки, мы считаем, что этнологические способности педагога являются интегратором качества личности, которое является характеристикой его воли и способности выполнять функции обучения, воспитания и развития в мультикультурной среде на основе знаний (социальная психология, этническая психология, этническая педагогика), навыков (определение культурных особенностей, объяснение поведения обучающихся и использование соответствующих культуре методов педагогического взаимодействия), ценностных культурных отношений (толерантность, эмпатия).

В своих трудах Рассохин А.В. проводит различие между профессиональной и общей культурной компетенцией, которая фокусируется на областях окружающей среды, общества, гуманизма, эстетики, общения и т.д. [10].

Гирка И.В. рассматривает культурную компетентность человека как достаточную степень социализации, позволяющую ему свободно понимать, использовать и интерпретировать весь объем повседневных (непрофессиональных) и профессиональных знаний, которые представляют собой нормы, правила, законы, обычаи и запреты в общей социальной эрудиции человека в конкретной среде [5].

Смагина А.А. предполагает, что культурная компетентность человека выражает его знакомство с социальным опытом страны, нормами межличностного общения и уровнем оценки, выработанным этим опытом [12]. Прежде всего, к этому следует отнести опыт этнической педагогики.

Джуринский А.Н. расширил понятие «этнопедагогическая культура» [6] до понятия «этнопедагогическая способность». Предпосылка национального образования и культуры заключается в том, что у педагога есть система знаний, которая является основой для реализации процесса обучения в соответствии с направлением современного гуманизма на основе традиционного образования и культуры. Поэтому "национально-культурный потенциал" рассматривается как целостное качество личности, характеризующееся высокой степенью усвоения культуры людей, сочетанием национальной философии и современных педагогических теорий в обществе, формированием и развитием национальной культуры обучающихся, толерантной к многоэтнической среде.

Большинство исследователей придерживаются комплексного подхода к концепции "национальной культурной компетенции". Согласно этой концепции, национальная культурная компетентность - это общая характеристика человека, которая отражает ряд представлений о конкретной культуре и возможностью применения этих знаний к практике взаимодействия с представителями разных культур, чтобы показать позитивное отношение к другим культурам.

По словам Л.И. Боровиковой, национально-культурная компетентность характеризуется следующим:

- готовность и умение использовать различные базы данных для поиска информации о национальной культуре;
- готовность и способность понимать национально-культурные процессы общества;
- готовность и способность взаимодействовать с другими культурами в активной и скоординированной форме сотрудничества [4].

Нынешние программы подготовки и переподготовки педагога не в полной мере отражают проблему национальной культуры и образования. Существует также противоречие между развитием методик и методов формирования национально-культурных способностей будущих педагогов и отсутствием условий для формирования этих способностей. Одним из условий, на наш взгляд, может быть саногенная рефлексия.

Если мы понимаем рефлексию как механизм саморазвития и самовыражения, то можно предположить, что она может стать фактором развития всесторонней образовательной эмоциональной способности индивида для обеспечения его психического здоровья и профессионального успеха в образовательной деятельности. С точки зрения Солдатова Г.У. – это

приобретенная сознанием способность сосредотачиваться на себе: знать свои собственные способности; контролировать собственное поведение и т.д. [13].

Поскольку мышление является когнитивным механизмом развития личности, оно не только помогает осознать собственное поведение и модели поведения, но и помогает изменить средства и основы деятельности для управления и оптимизации состояния. Поэтому рефлексии также следует рассматривать, как способность субъекта понимать, как его действительно воспринимают и оценивают другие, что является важным фактором адаптации и развития личности. Однако следует отметить, что факт осознания неконструктивного мышления, деятельности и поведенческих стратегий не гарантирует их активной коррекции. Здесь важно подчеркнуть размышления о неконструктивных способах мышления и их изменениях.

Рефлексия – это уникальная способность человека осознавать собственное поведение на основе специфических расовых стереотипов, преобразуя личность в новые условия для собственных мнений, поведения и соответствующих ситуаций [5].

Наше исследование направлено на изучение саногенной рефлексии [2, 3], которое направлено на снижение степени обиды, вины и агрессии, испытываемых педагогами в их отношениях с представителями других культурных и поведенческих взглядов.

Основной функцией саногенного мышления является объективация и коррекция неконструктивной психологической автоматизации.

На наш взгляд, здоровое мышление можно считать предпосылкой для развития этнокультурных способностей будущих педагогов. Являясь важнейшим механизмом личностного развития, связанным с формированием национально-культурных способностей, здоровое мышление позволяет будущим педагогам всесторонне и гибко реагировать при взаимодействии с представителями разных этнических групп в многонациональной среде.

Рефлексия – это универсальный механизм изменения мышления и поведенческих стратегий. Однако сам рефлексорный механизм не имеет положительной или отрицательной природы, т.к. он нейтрален. Изменение собственной позитивности или негативности определяет результат деятельности, основываясь на потребностях, установках, ценностях, смыслах и степени счастья или его лишения. Положительный результат автоматически задает направление для рефлексивной деятельности ума.

По словам Кондауровой И.К. рефлексивный процесс «буквально пронизывает профессиональную деятельность педагогов». Исследователи сошлись во мнении, что: во-первых, рефлексия, как основной психологический механизм формирования организационного взаимодействия будущего педагога, позволяет описать это взаимодействие как целенаправленный процесс управления учебной деятельностью обучающихся; во-вторых, критическая и профессиональная рефлексия существенно влияют на качество личности педагога, которое вместе с эмпатией определяет уровень его профессиональной пригодности [8].

Выводы. Мы полагаем, что процесс развития этнокультурной компетентности и саногенной рефлексии являются взаимосвязанными, но между этими процессами нет прямой связи, и нельзя сказать, что развитие саногенной рефлексии автоматически приведет к повышению уровня этнокультурной компетентности. На наш взгляд, здоровым мышлением может быть способность будущего педагога полностью прогнозировать и оценивать идеальные и истинные результаты своего поведения и поведения обучающихся. Мы считаем, что умение анализировать собственный опыт и эмоциональное состояние, делать важные выводы и оценивать приведет к развитию эмоциональных способностей педагога.

Эмоциональная способность, как эмоционально-когнитивный феномен и формирование всесторонней личности, представляет собой единство полного эмоционального отражения (саногена), саморегуляции и оптимального выражения симпатии и способности к самовыражению. В каждом компоненте эмоциональных способностей здоровое мышление выполняет свои специфические функции с целью эмоционального благополучия. С помощью работающих алгоритмов для отрицательных эмоций возникает эмоциональное «пристрастие» и реализуется процесс саморегуляции.

В компоненте «саморегуляция» саногенная рефлексия передает понимание неконструктивного мышления и поведенческих стратегий и позволяет выбирать конструктивные поведенческие решения.

Литература:

1. Арзамасцева, Н.Г. Формирование этнокультурной компетентности будущих социальных педагогов в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.Г. Арзамасцева. – М., 2010. – 20 с.
2. Богданова, А.В. Технология учебных полей как эффективный инструмент формирования профессиональной компетентности / А.В. Богданова, В.Ф. Глазова // Карельский научный журнал. – 2014. – № 2. – С. 32-35.
3. Бондаревская, Е.В. Парадигмальный подход к разработке содержания ключевых педагогических компетенций / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 2004. – № 10. – С. 23-31
4. Боровикова, Л.И. Этнокультурная компетентность социального педагога и социального работника: научно-методические материалы для занятий в школе социальной педагогики и социальной работы / Л.И. Боровикова. – М., 2003. – 128 с.
5. Гирка, И.В. Формирования профессиональной компетентности у будущих учителей информатики в процессе профессиональной подготовки / И.В. Гирка // Балтийский гуманитарный журнал. – 2015. – № 2 (11). – С. 42-45.
6. Джурицкий, А.Н. Поликультурное воспитание: сущность и перспективы развития / А.Н. Джурицкий // Педагогика. – 2012. – № 10. – С. 93-95.
7. Коваль, В.А. Периодизация становления профессиональной компетентности будущих учителей-филологов (ретроспективный анализ) / В.А. Коваль // Балтийский гуманитарный журнал. – 2013. – № 3. – С. 15-18.
8. Кондаурова И.К. Перспективы организации профессиональной подготовки будущих учителей / И.К. Кондаурова // Азимут научных исследований: экономика и управление. – 2015. – № 3 (12). – С. 25-27.
9. Морозюк, С.Н. Саногенный стиль мышления. Управление эмоциями. «Обида». (Модульно-кодированное учебное пособие в мобильной системе обучения КИП-М к циклу курсов по бесконфликтной адаптации и саморазвитию личности) / С.Н. Морозюк. – М., 2006. – 102 с.
10. Рассохин, А.В. Внутренний диалог и его связь с рефлексией / А.В. Рассохин // Вопросы психологии. – 2008. – № 4. – С. 13-23.
11. Слободчиков, В.И. Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте / В.И. Слободчиков // Вопросы психологии. – 2010. – № 3. – С. 25-36.
12. Смагина, А.А. Профессиональная компетентность учителя истории в формировании базовых национальных ценностей у старшеклассников / А.А. Смагина // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. – 2013. – № 8 (12). – С. 156-161.
13. Солдатова, Г.У. Психодиагностика толерантности личности. Практическое пособие / Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова. – М.: Смысл, 2008. – 172 с.

УДК 371

доктор филологических наук, профессор Савченко Любовь Васильевна

Институт медиакоммуникаций, медиатехнологий и дизайна федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования

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

кандидат педагогических наук, доцент Вовк Екатерина Владимировна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного

образовательного учреждения высшего образования

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

ВЛИЯНИЕ КОЛЛЕКТИВА НА УСПЕВАЕМОСТЬ КАЖДОГО СТУДЕНТА В СТАНДАРТНОЙ УЧЕБНОЙ ГРУППЕ

Аннотация. В статье рассматриваются смежные темы, такие как влияние психологической среды студенческого коллектива на успеваемость каждого студента в стандартной учебной группе. Статья посвящена выявлению возможных факторов, влияющих на академическую успеваемость, с целью управления ими в процессе обучения студентов ВУЗа. Факторы делятся на две группы: внутренние, определяемые личностью студента, и внешние, определяемые его окружением. При благоприятной психологической обстановке повышаются трудоспособность и потенциал студентов, поэтому студенты могут быстрее достигать ожидаемых результатов учебной деятельности. В статье рассматриваются психосоциальные аспекты влияния групповых психологических качеств на успешность учебной деятельности студентов. Статус проблемной области студента зависит от уровня развития качества группы. Начало ориентации на успеваемость трансформировалось в изменение образовательных целей, направленных на достижение результатов обучения. Эти цели определяют способность студентов решать значимые личные и профессиональные проблемы в учебной деятельности, что может обеспечить хорошие показатели для повышения успеваемости студентов.

Ключевые слова: социально-психологические качества группы, успешность учебной деятельности, мотивация к обучению, картина будущего, проблемная область.

Annotation. The article deals with related topics, such as the influence of the psychological environment of the student collective on the academic performance of each student in a standard study group. The article is devoted to identifying possible factors affecting academic performance in order to manage them in the process of teaching university students. Factors are divided into two groups: internal, determined by the student's personality, and external, determined by his environment. With a favorable psychological environment, the ability to work and the potential of students increase, so students can achieve the expected results of educational activities faster. The article discusses the psychosocial aspects of the influence of group psychological qualities on the success of students' educational activities. The status of a student's problem area depends on the level of development of the quality of the group. The beginning of the orientation on academic performance was transformed into a change in educational goals aimed at achieving learning outcomes. These goals determine the ability of students to solve significant personal and professional problems in educational activities, which can provide good indicators for improving student academic performance.

Key words: socio-psychological qualities of the group, success of educational activity, motivation to learn, the picture of the future, problem area.

Введение. Подготовка высокоэффективных и конкурентоспособных специалистов в системе высшего образования по-прежнему остается актуальной темой. В соответствии со статьей 69 Федерального закона № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года «Об образовании Российской Федерации», целью образования является «воспитывать высококачественных специалистов во всех аспектах общественно-полезной деятельности и в соответствии с потребностями общества и страны; удовлетворять потребности личности в области интеллектуального, культурного и нравственного развития; углублять и расширять образовательные, научные и образовательные квалификации».

В период 2016-2025 годов целью реализации Федерального стандарта развития образования в России является «обеспечение непрерывного персонализированного образования для всех. Развитие образования связано с национальными и глобальными фундаментальными исследованиями, направленными на воспитание творцов, ответственных за личность» [11].

Таким образом, это объясняет непрерывное образование человека и его личный выбор пути, включая набор образовательных услуг. Поэтому для студента, который готов полностью реализовать свои способности, успех его учебной деятельности и качество его образования становятся важными. Статья 2 того же нормативного акта определяет понятие качества образования как «комплексную характеристику образовательной деятельности и образования обучающихся, указывающую на степень их соответствия федеральным образовательным стандартам»... И потребности физических или юридических лиц, осуществляющих преподавательскую деятельность, включая степень реализации результатов образовательного плана» [10]. В дополнение к требованиям к структуре, объему и условиям реализации основного образовательного плана (ООП), государственный и Федеральный образовательный стандарт также содержит требования к освоению результатов основного образовательного плана. Учебная программа базового образования включает в себя некоторые основные элементы образования, такие как учебный план, календарь и план работы по учебным предметам (модулям), а также оценочные материалы и методологию.

Изложение основного материала статьи. Рассмотрим влияние факторов на успеваемость учащихся в ВУЗе с разных точек зрения. Найтингейл В.Н., изучая процесс адаптации студентов к университету и его последующее влияние на успеваемость, отмечает, что регулярные и систематические курсы для студентов по физическому воспитанию приводят к повышению их успеваемости, независимо от возраста, пола и специализации [2]. Гранков М.В., Аль-Габри В.М., Горлова М.Ю. разработали метод анализа и формального доказательства степени, в которой наиболее важные факторы, участвующие в формировании результатов экзамена, влияют на общую успеваемость студентов университета [3]. Городецкая И.В. и Захаревич В.Г. провели анкетирование студентов и результаты показали факторы, оказавшие положительное и отрицательное влияние на успеваемость студентов.

Положительные факторы взаимосвязаны. Обязательства, время, необходимое для подготовки к исследованию, время сна и т.д. Негативные факторы, с которыми столкнулись авторы исследования: негативная атмосфера в группе, ночная жизнь, время, посвященное работе и т.д.

Одной из целей политики качества образовательных услуг университета является снижение процента отчислений, которые студенты могут сделать из-за неудач. Поэтому необходимо определить причины (факторы), которые приводят к

тому, что студенты оказываются отчисленными в процессе обучения. Управление выявленными факторами повысит успеваемость студентов и качество преподавания. Уровень академической успеваемости студентов формируется под совокупным влиянием различных факторов. Нет никаких сомнений в том, что уровень интеллекта обучающегося имеет решающее значение.

Все факторы можно разделить на несколько групп в зависимости от характера их формирования: социология, психология и педагогика.

Социологические факторы включают следующее:

– пол, возраст, место жительства, социальное происхождение, семейное положение и довузовское образование.

Психологические факторы включают:

– интеллект, профессиональная и педагогическая мотивация, общие и специальные способности, стиль личной деятельности и общие психологические характеристики личности.

Обучающие факторы включают:

– организация учебного процесса и уровень педагогических способностей преподавателей.

В то же время, Якунин В.А. отметил, что факторы качества образования оказывают большее влияние на студентов с низкой успеваемостью, поскольку академическая успеваемость выдающихся студентов, скорее всего, обусловлена психологическими факторами [10].

Социальная зрелость студента характерна для его отношения к учебе. В этом смысле семья, как фактор, влияющий на успеваемость студентов, представляет собой уникальную микросреду, которая может удовлетворить многие важные потребности: любовь, спокойствие, интеллектуальное общение, психологический комфорт и т.д. Их семейное положение позволяет им брать на себя больше обязанностей по обучению и освоению своей карьеры. Семейные студенты обладают такой характеристикой: семейная жизнь некоторых людей является стимулирующим фактором, потому что в процессе общения супруги часто обсуждают свою учебу и помогают друг другу готовить домашние задания. Семья и учеба не являются взаимоисключающими понятиями. Однако это возможно для тех, кто отвечает за двоих, кто организован и мотивирован, и у кого есть достаточный уровень для получения карьеры, позитивного отношения и необходимых навыков семейной жизни [5].

Одним из важных факторов, влияющих на успеваемость каждого студента в ВУЗе, является влияние студенческого коллектива. Слово «коллектив» происходит от латинского collective – группа. Он относится к объединенной социальной группе, основанной на социально значимых целях, общих ценностных ориентациях и совместной деятельности.

Коллектив – это развивающаяся социальная система. В зависимости от уровня развития существует развивающийся коллектив, то есть в процессе своего становления он отличается от устоявшегося «зрелого» коллектива, то есть от коллектива с развитой системой с большими социальными целями, четкой структурой отношений и формами совместной деятельности, а также различием между автономными институтами.

Студенческий коллектив – это психологический центр подготовки специалистов. Здесь формируются благородные моральные качества и правильные установки на обучение. Студенческие группы могут значительно повысить эффективность индивидуального процесса обучения. Но для этого нужна сплоченная команда, где каждый готов помочь другому человеку, и, таким образом, создается хорошая психологическая атмосфера.

Психологический климат – это суть эмоций, которые появляются в отношениях людей. Эти эмоции основаны на столкновении симпатий, интересов, личностей и тенденций. Психологический климат состоит из 3 аспектов:

1. Социальная среда – повышение осведомленности всех участников о целях, уважении прав и обязанностей.
2. Моральный климат – общепринятые ценности в группе. Их единство, принятие, согласованность.
3. Фактический психологический климат – это неформальные отношения в команде [3].

Общение членов команды активирует их социальную зрелость. Процесс взаимного обогащения и развития его участников проявляется в коллективе. С одной стороны, каждый член команды приносит свой личный опыт, навыки и интересы, а с другой стороны, он активно впитывает новые установки, которые есть у других. Таким образом, знакомство с проявлениями внутреннего мира других членов команды значительно расширит внутренний мир каждого члена команды.

Особенностью межличностных отношений является то, что человек меняется, влияя на других. Образовательная и развивающая эффективность общения и сотрудничества людей в команде в значительной степени зависит от их культурного и морального уровня развития. По мере развития обучающегося, чем выше его культурное развитие и духовное богатство, тем больше вероятность его положительного влияния на других.

Опыт коллективных отношений порождает эмпатию и социальную чувствительность, которые помогают психологически наладить взаимодействие с партнерами. Благодаря прямому общению в команде человек приобретает способность воспроизводить в своем уме логику и мотивацию своих действий и поступков. В команде студенты входят в расширенную реляционную систему. Взаимодействие происходит на уровне информации, активности и эмоций. Уровень информации включает взаимодействие в процессе обмена информацией, обсуждения существующих проблем, совместного поиска решений, прогнозирования и планирования на будущее. На уровне деятельности командное взаимодействие – это сотрудничество в различных видах коллективной деятельности, основанной на интересах, разработке и эффективной реализации совместных проектов, а также в корректировке действий для достижения общих целей. Эмоциональный уровень взаимодействия в команде отражает преобладающее эмоциональное состояние обучающихся, их общий опыт, симпатии и антипатии между членами команды и важные гуманистические и социальные мотивы.

Макаренко А.С. считал, что коллектив является органической частью социалистического общества. По словам Макаренко А.С., основная система индивидуальных нравственных отношений формируется в коллективных условиях. Ученый понимал коллектив как «определенный личностный комплекс», объединенный социально значимыми целями, совместной деятельностью по достижению этих целей, взаимной ответственностью и автономией. Функция формирования коллектива определяется тем, что его участники являются активными субъектами коллективной деятельности и социальных отношений [6]. Идея первичного коллектива как основного инструмента воспитательного воздействия принадлежит именно Макаренко А.С.

Сухомлинский Б.А. считал, что коллектив является средством нравственного и духовного развития. Единство общества и индивидов возникает в коллективе. По мнению Сухомлинского В.А., духовное богатство каждого человека и его гуманистические мотивы составляют основу полноценной и осмысленной коллективной жизни, а также являются предпосылками для улучшения коллективных отношений. «Коллективная интеллектуальная сила» помогает индивидам преодолеть черты эгоизма и безразличия [4].

В современном мире главной задачей образования является глобальное развитие личности, потенциал которой зависит не только от профессиональных навыков и знаний, но и от развития этих качеств, включая высокую моральность, ответственность, общительность, терпимость. Развитие этих качеств может быть достигнуто только путем

целенаправленной образовательной работы в университетах. Процесс университетского обучения включает интеграцию студентов в систему связей с общественностью и усвоение социальных ценностей.

Вопрос формирования команды студентов является одной из важнейших задач современного образования.

В условиях ограничений определенных отношений, определенного сознания и определенного нравственного воспитания коллектив является важным фактором развития и формирования личности человека.

Основной целью современного профессионального образования является подготовка квалифицированных работников с соответствующим уровнем и имиджем, которые конкурентоспособны, ответственны и свободны в освоении своей профессии и позиционировании себя в смежных областях деятельности на рынке труда. Они могут эффективно работать на уровне мировых стандартов и готовиться к непрерывному профессиональному росту. Специалисты такого уровня могут быть обучены только в условиях работы высокоразвитой и хорошо скоординированной группы.

В условиях современной социально-экономической ситуации понятие «коллектив» фактически соответствует понятию эффективной команды.

Эффективность командной работы неоспорима: большинство задач, с которыми сталкиваются люди, требуют коллективных усилий, а командная работа положительно влияет на общие результаты и личную эффективность. В сложных задачах, при наличии неопределенности и большого количества решений, работа в команде желательна, требует высокой степени приверженности, и, как правило, успешные организации предпочитают результаты командной работы для разработки перспективных стратегий.

Основными характеристиками коллектива являются:

1. Все члены команды имеют общие цели, ценности и методы осуществления совместной деятельности.
2. В решении проблем доминируют инициатива и креативность.
3. Решение основывается на согласии, а не на большинстве голосов.
4. Все члены команды несут ответственность за конечный результат.

Формирование студенческой команды – это контролируемый учебный процесс. Процесс формирования студенческого коллектива на университетском этапе обучения будет эффективным, если определены стандарты подготовки и уровни студенческого коллектива в университетском образовательном пространстве.

Условиями для эффективности формирования студенческой команды являются следующими:

- учет личностных особенностей каждого участника команды;
- выполнение различных видов коллективной деятельности;
- благоприятный психосоциальный климат [7].

В центре коллективного взаимодействия находится сам студент – его мотивация, цели и уникальный психологический портрет, то есть студент как личность. В этих условиях меняются требования, особенно к целям и содержанию образовательного процесса. Высшее образование рассматривается не столько как процесс передачи знаний, навыков и умений, сколько как выбор, синтез, открытие и диалог. Основная идея личностного обучения фокусируется на социальной деятельности обучающегося, развитии его сознания, совершенствовании самоконтроля и самоорганизации. Среди его целевых функций – гуманизация образования как процесс, направленный на развитие личности как субъекта деятельности. Это предполагает установление подлинных межличностных отношений между преподавателями и студентами в образовательном процессе, что является ключевым элементом педагогического менталитета.

Коллективная деятельность – это форма сотрудничества. Под руководством преподавателей сами обучающиеся активно и в равной степени выполняют общую и социально значимую задачу в условиях такой организации, и общий результат зависит от деятельности обучающихся. Обязательным условием для студентов является участие в различных коллективных мероприятиях по формированию студенческого коллектива. Для того чтобы успешно сформировать студенческую команду, цель мероприятия должна соответствовать следующим требованиям:

1. Во-первых, она должна быть завершена, то есть наличие четкий результат.
2. Во-вторых, цель должна быть четкой, ясной и понятной каждому участнику.
3. В-третьих, цель должна быть технологической, то есть содержать средства, которые обучающиеся могут использовать для ее достижения.
4. В-четвертых, цель должна быть лично привлекательной для каждого студента.

Создание благоприятного психосоциального климата является одной из общих характеристик коллектива. Она отражает развитие взаимоотношений, характер делового сотрудничества. Психологический климат является диагностическим показателем зрелости коллективного общества.

Работоспособность группы и способность успешно решать поставленные задачи в значительной степени зависят от особенностей взаимоотношений с куратором. Куратор группы – это преподаватель, в обязанности которого входит академическое руководство студенческой группой и внеучебная жизнь студентов, связанная с университетом. Довольно сложно четко определить наилучший стиль управления группой студентов. Он должен меняться по мере того, как группа развивается как коллектив, и определяется особенностями каждого члена.

Выводы. Таким образом, исходя из вышесказанного, мы можем отметить следующее:

- каждая академическая группа обладает индивидуальными психологическими характеристиками;
- в групповом сознании важность групповых качеств зависит от их духовного, нравственного содержания и опыта обучающихся в совместной деятельности;
- сочетание типологии и индивидуальных уникальных характеристик создает специфическую психологическую атмосферу для деятельности студенческой групповой жизни.

Успех в учебе включает в себя не только уровень и объем знаний, но и интерес к выбранной профессии. Есть много факторов, которые влияют на успеваемость обучающихся. Следует отметить, что профессиональное направление студента и основной предмет, который он изучил, должны соответствовать друг другу. Для обучения и профессиональной деятельности будущих специалистов академическая успеваемость играет роль показателя успеха.

Повышение качества подготовки специалистов требует более тщательного отбора кандидатов и целенаправленных действий по управлению образовательной деятельностью и поддержанию чувства профессиональной ответственности и ответственности за качество их обучения и последующей работы. Длительное обучение в университете – серьезный и важный этап формирования личности.

Таким образом, выявление и изучение фактора влияния коллектива на успеваемость каждого студента в стандартной учебной группе позволяют уточнить наиболее значимые и использовать их в организации учебного процесса, повышая его качество.

Литература:

1. Анцупов, А.Я. Конфликтология [Текст] / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. - 6-е изд., испр. и доп. - Москва [и др.]: Питер, 2015. - 525 с.

2. Бойко, В.В. Социально-психологический климат коллектива и личность / В.В. Бойко, А.Г. Ковалев, В.Н. Панферов. - М.: Мысль, 1983. - 207 с.
3. Глоточкин, А.Д. Социально-психологические проблемы формирования первичного коллектива [Текст]: (На материалах воинских подразделений): Автореферат дис. на соискание ученой степени доктора психологических наук. (005) / Моск. гос. пед. ин-т им. В.И. Ленина. - Москва: [б. и.], 1972. - 43 с.
4. Донцов, А.И. Психология коллектива: Методол. пробл. исслед. [Учеб. пособие для вузов по спец. «Психология»] / А.И. Донцов. - М.: Изд-во МГУ, 1984. - 208 с.
5. Засурцева, О.П. Факторы оптимизации социально-психологического климата: диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.05. - Москва, 1982. - 159 с.
6. Макаренко, А.С. Коллектив и воспитание личности / А.С. Макаренко; [Сост. и авт. вступ. ст., с. 3-46, В.В. Кумарин]. - Челябинск: Юж.-Урал. кн. изд-во, 1988. - 261 с.
7. Марисова, Л.И. Студенческий коллектив [Текст]: основы формирования и деятельности / Л.И. Марисова; ред. БИ. Королев; МВ ССО УССР, Ин-т повышения квалификации преп. обществ. наук при Киев. гос. ун-те им. Т.Г. Шевченко. - К.: Вища школа, 1985. - 48, 3 с. - Библиогр.: с. 50 (22 назв.)
8. Парыгин, Б.Д. Социально-психологический климат коллектива: Пути и методы изуч. / Б.Д. Парыгин; Под ред. В.А. Ядова. - Л.: Наука: Ленингр. отд-ние, 1981. - 192 с.
9. Патрахина, Т.Н. Сущность и содержание понятия «мотивация» в системе управления / Т.Н. Патрахина, К.П. Романчук. - Текст: непосредственный // Молодой ученый. - 2015. - № 7 (87). - С. 461-464
10. Студенческая группа: [Сборник]. - М.: Мол. гвардия, 1980. - 190 с.
11. Тулина, О.О. Этапы развития студенческого коллектива [Текст] / О.О. Тулина // Феномен развития в науках о человеке сборник статей II Международной научно-практической конференции. - Пенза НОУ ПДЗ, 2006. - 0,38 пл

Педагогика

УДК 37.01

кандидат педагогических наук Светличный Евгений Григорьевич

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования

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

кандидат юридических наук Хамгоков Мурадин Мухамедович

Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал)

Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик);

преподаватель кафедры тактико-специальной

подготовки Шабаетов Вадим Владимирович

Ростовский юридический институт МВД России (г. Ростов-на-Дону)

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ШКОЛЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЦИФРОВЫХ ПЛАТФОРМ НА ОСНОВЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация. В статье рассматриваются пути внедрения технологий искусственного интеллекта в образовательную среду общеобразовательной школы. Авторами рассматривается необходимость использования возможностей искусственного интеллекта, как в обучении, так и в воспитании, становлении как личности и социализации обучающихся общеобразовательной школы. Использование технологий искусственного интеллекта при разработке программ психолого-педагогической коррекции вероятностной трансформации обучающихся на основе работы нейронной сети, с целью формирования безопасной среды общения.

Ключевые слова: искусственный интеллект, нейронная сеть, общеобразовательная школа, информация, ИКТ-компетенции, «Smart-кампус», цифровая платформа, «Personal Tech Grow», «имитация поведения учителя».

Annotation. The article discusses the ways of introducing artificial intelligence technologies into the educational environment of a general education school. The authors consider the need to use the capabilities of artificial intelligence, both in teaching and in upbringing, the formation of a personality and the socialization of students in a general education school. The use of artificial intelligence technologies in the development of programs for the psychological and pedagogical correction of the probabilistic transformation of students based on the operation of a neural network in order to form a safe communication environment.

Key words: artificial intelligence, neural network, secondary school, information, ICT competencies, "Smart Campus", digital platform, "Personal Tech Grow", "imitation of teacher behavior".

Введение. В современной школе образование основывается на передаче базовых знаний от учителя к ученику, а также на дополнительном обучении правильной работе с информацией (умение получать, выделять, использовать). Роль педагога на данном этапе существенно меняется. Школе необходим учитель, который обладает творческими идеями, постоянно развивается, использует инновационные технологии, а также проявляет интерес к разработке и реализации новых учебных программ.

Личность должна обладать знаниями не только в одной сфере, но и в разных областях науки и практики, потому что в современном мире нужно знать очень много. Такое положение вещей связано с техническим прорывом, большими массивами информации, а также с тем, что в настоящее время ряд профессии тесно взаимосвязаны между собой. На современном этапе важно не только обладать необходимыми компетенциями но и уметь правильно находить, отбирать, структурировать и использовать различную информацию.

В нынешних условиях глобальной информатизации и стремительного технологического прогресса компьютерные технологии задействованы во всех сферах жизни человека и образование не является исключением [3]. Данная ситуация связана с тем, что большинство современных людей перестали воспринимать информацию традиционным образом (через книги, газеты, бумажные карты и т.д.), на современном этапе развития технологий практически всю необходимую информацию человек получает в цифровом формате (персональные компьютеры, планшеты, смартфоны и т.д.) [2].

В 2019 году в России принята Национальная стратегия развития искусственного интеллекта на период до 2030 года. Одним из ее направлений заявлена разработка и внедрение образовательных модулей в рамках образовательных программ всех уровней образования для приобретения гражданами компетенций и навыков в областях, способствующих развитию искусственного интеллекта. Также она нацелена на повышение качества услуг в сфере образования (включая адаптацию

образовательного процесса к потребностям обучающихся и потребностям рынка труда, системный анализ показателей эффективности обучения для оптимизации профессиональной ориентации и раннего выявления детей с выдающимися способностями, автоматизацию оценки качества знаний и анализа информации о результатах обучения) [5].

Изложение основного материала статьи. В скором времени искусственный интеллект будет применяться на всех этапах образовательного процесса.

Использование искусственного интеллекта уже дает свои плоды, так школьник Чжоу И из китайского города Ханчжоу смог улучшить свои знания в области математики с помощью искусственного интеллекта. Школа, в которой учился Чжоу, начала сотрудничать с компанией Squirrel AL, специализирующейся на индивидуальных программах обучения. За обучением школьника наблюдал специальный алгоритм, который изучал результаты обучения школьника, выявлял дисциплины и тематику, которая вызывала затруднение в освоении, подбирал необходимую методику изучения различного материала и проверки знаний. По итогам семестра, обучающийся успешно прошел все формы контроля [1].

Еще один из способов внедрения искусственного интеллекта в образование – репетиторская деятельность.

На современном этапе существует несколько приложений-репетиторов, которые позволяют изучить интересующую/проблемную тематику в любое время, без привязки к месту и «живому» специалисту.

Искусственный интеллект может также анализировать школьные работы, определять проблемные области, а также создать индивидуальную траекторию обучения, с подбором необходимых приемов и методов.

Искусственный интеллект может создавать алгоритмы, которые будут моментально осуществлять проверку заданий и приводить объективное оценивание.

В силу особенностей почерка обучающихся (в частности, у обучающихся начальных классов общеобразовательных школ), на данный момент искусственному интеллекту не под силу полностью корректная проверка письменных работ.

Но в скором времени, по мере наполнения базы данных различными образцами почерка, искусственный интеллект научится полноценно проверять письменные работы и экзаменационные задания с помощью установленных метрик и эталонов, которые будут исключать предвзятость либо некомпетентность преподавателей.

Информация, поступающая с видео камер и обрабатываемая искусственным интеллектом, поможет анализировать поведение учеников. Эти системы способны распознавать и оценивать, как ученики реагируют на разные темы и задания, а так же оказывать помощь учителям в определении «сильных и слабых» сторон учеников, чтобы учитель, в свою очередь, мог совершенствовать учебный и методический материал, разрабатывать и внедрять новые подходы в образовании и совершенствовать свои преподавательские навыки.

Также искусственный интеллект может анализировать эмоциональное и физическое состояние ученика в текущий момент, определять причины возможных конфликтов между обучающимися, причины прогулов, профессиональные навыки учителей.

Это далеко не полный перечень возможностей искусственного интеллекта, которые могут применяться в образовательном процессе на всех уровнях обучения.

В нашем исследовании мы предложим ряд решений, которые можно использовать при внедрении указанных технологий в образовательный процесс общеобразовательной школы.

Школа, наряду с родителями, играет очень важную роль, как в обучении ребенка, так и в его воспитании, становлении его как личности, социализации. Внедрение таких технологий дает возможность разработать программу психолого-педагогической коррекции вероятностной трансформации обучающихся на основе работы нейронной сети, что позволит сформировать безопасную среду общения.

Посредством указанной программы будут выявлены и охарактеризованы возможные риски и угрозы психологической безопасности отдельных обучающихся, связанные, в том числе, с цифровой трансформацией образовательной среды, касающиеся этических, когнитивных, психологических аспектов.

Изучение рассмотренных аспектов позволит решить ряд таких важных задач, как:

1. Профилактика отклонений от общепринятого поведения (различные девиации) обучающихся (своевременное выявление лиц, склонных к проявлению различного рода девиаций; индивидуальная работа с психологом по коррекции поведения ребенка). Профилактическая работа в этом направлении может проводиться за счет мер общего (групповые разъяснительные беседы, тематические тренинги, специальные профилактические программы) и индивидуального (наблюдение, разъяснительные беседы, психодиагностика, индивидуальная психотерапия и психокоррекция, социально-одобряемые виды деятельности) воздействия [4].

2. Выявление причин слабой успеваемости. Нейронная сеть позволит выявлять задания вызывающие сложность в решении, отдельные темы различных дисциплин требующие более детального и развернутого изучения.

3. Выявление лидеров, определение лиц, которые лучше справляются с заданием в одиночку, определение с кем из одноклассников обучающиеся (в группах) наиболее продуктивно могут решать различные задачи и находить выходы из нестандартных ситуаций. А так же, поможет определить с какой ролью (например: лидер – организует работу группы и распределяет роли; чтец – зачитывает вслух задание; секретарь – записывает важные идеи и варианты решения задания; «спикер» – озвучивает решение группы; критик – высказывает противоположную точку зрения, задает «провокационные» вопросы, ищет слабые стороны в решении, провоцирует мозговой штурм; контролёр – уточняет задание для каждого участника; «Почемучка» – задает уточняющие вопросы; наблюдатель – следит за соблюдением правил групповой работы и вмешивается в случае их нарушения) в группе хорошо справляется тот или иной ребенок.

4. Объективный мониторинг посещаемости.

Одним из способов внедрения цифровых платформ в образовательный процесс, является создание информационного пространства «Smart-кампус».

В общем смысле, цифровая платформа – это информационное пространство, объединяющее заинтересованных участников и позволяющее оптимизировать их взаимодействие – снизить временную и ресурсную нагрузку [7].

В рамках «Smart-кампуса» необходимо создать и наладить взаимодействие ряда следующих компонентов:

1. Школьную социальную сеть. Указанная сеть необходима для обсуждения заданий, вызывающих сложность в решении, размещения различных алгоритмов выполнения задач и заданий, размещения дополнительного развивающего и повышающего мотивацию к обучению контента по рассматриваемой тематике. Она позволит взаимодействовать обучающимся даже после окончания занятий в школе, а размещенные алгоритмы решения заданий и дополнительный развивающий контент, позволят детям (по какой либо причине отсутствовавшим на занятиях или не усвоившим тему на должном уровне) разобраться в темах дисциплины, вызывающих сложность.

2. Информационная образовательная сеть. Данный элемент предназначен для размещения различной информации, такой, как: расписание занятий; графики проведения итоговых работ; графики проведения различных просветительских, воспитательных, организационных и развлекательных мероприятий.

3. Чат-бот с функцией мониторинга уровня удовлетворённости содержанием обучения, уровнем и качеством

преподавания, условиями реализации образовательного процесса. Преподаватель не всегда может давать разъяснения по тем или иным вопросам (только в рабочее время), чат-бот же доступен круглосуточно – семь дней в неделю. Указанная программа, наряду с оказанием помощи обучающимся по интересующим их вопросам, призвана собирать и аккумулировать различную информацию: выявлять тематику, вызывающую сложность в усвоении; отслеживать, насколько компетентно и доступно преподаватель излагает информацию в различных темах и на что ему необходимо обратить внимание при подготовке к занятиям для более качественной передачи знаний обучающимся.

Одним из решений, которые можно использовать при внедрении IT технологий в образовательный процесс общеобразовательной школы, является разработка и внедрение модели автоматического оценивания и валидации знаний по принципу «имитации поведения учителя».

Указанная модель призвана оптимизировать рабочее время учителя, перераспределив его таким образом, чтобы максимально сократить время на проверку выполненных заданий обучающимися и использовать его на различные, не менее важные цели (саморазвитие, проведение воспитательных и развивающих мероприятий со школьниками и т.д.).

Создание и внедрение системы «Personal Tech Grow» призвано сформировать индивидуальные треки развития (личного, профессионально ориентированного, карьерного) в условиях открытого цифрового образования. В рамках данной системы предлагается разработать и внедрить материал учебной программы таким образом, чтобы обучающийся смог в процессе обучения в школе определить для себя возможную будущую профессию и со школьной скамьи вникать в тонкости различных профессий. Такой подход позволит «примерить» на себя различные интересующие специальности и профессии. «Personal Tech Grow» поможет выбрать для себя интересное хобби, которое делает жизнь человека гармоничнее, помогая снять стресс, расслабиться и получить удовольствие, и что не менее важно – совершенствоваться.

Бесспорный факт – огромную и зачастую преобладающую роль в жизни каждого человека играют его школьные учителя, а в дальнейшем преподаватели средних профессиональных и высших учебных заведений [6].

Как и человек любой другой профессии, педагог должен обладать цифровой грамотностью, то есть базовыми знаниями, навыками и установками, необходимыми для жизни в цифровом обществе. Уже сегодня в развитых странах без должного уровня цифровой грамотности становится невозможным сам факт трудоустройства человека, в том числе и педагога, не говоря о том, что цифровая грамотность – это фундамент развития профессиональных ИКТ- компетенций.

В свою очередь, ИКТ-компетенции педагога – это знания, навыки и установки, позволяющие ему свободно применять ИКТ для организации учебного процесса на всех его этапах – от подготовки к занятиям, до создания цифровой среды, помогающей выстраивать индивидуальные образовательные траектории учащихся, мотивировать их к обучению, анализировать и прогнозировать их успеваемость [6].

В рамках повышения цифровой грамотности необходимо создание базы цифровых инструментов учителя, которые будут помогать ему в подготовке и проведении занятий. К таким инструментам можно отнести:

- шаблоны необходимых документов учебно-методического обеспечения учебного процесса и образцы их заполнения;
- различные цифровые программы, позволяющие учителю максимально корректно и доступно излагать на занятиях учебный материал. А так же подробное описание возможностей предлагаемых программ и алгоритм работы с ними.

Выводы. Внедрение в образовательный процесс школы цифровых платформ на основе искусственного интеллекта позволит:

- оптимизировать получение обучающимися необходимых знаний;
- осуществлять профилактику девиантного поведения среди обучающихся;
- оптимизировать рабочее время учителя, перераспределив его таким образом, чтобы максимально сократить время на проверку выполненных заданий обучающимися и использовать его на различные, не менее важные цели (саморазвитие, проведение воспитательных и развивающих мероприятий со школьниками);
- повысить цифровую грамотность учителя;
- облегчить поиск ориентиров в профессиональном становлении обучающегося.

Литература:

1. Искусственный интеллект в образовании. – <https://www.tadviser.ru/index.php>
2. Пичужкина Д.Ю., Смекалова Е.С., Сулима И.И. Искусственный интеллект: возможности в системе образования // Наука и образование: новое время. – 2019. – № 1. – С. 619-623.
3. Светличный Е.Г., Кузбагарова Е.В. Перспективы использования высокотехнологичных средств в образовательном процессе по направлению подготовки 40.05.03 – судебная экспертиза // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Актуальные проблемы использования высокотехнологичных методов экспертных исследований». 25 марта 2019. – г. Санкт – Петербург. – 2019. – С. 289-295.
4. Светличный Е.Г., Никитина Л.Н., Горбунова Н.В. Профилактика компьютерной игровой зависимости несовершеннолетних: психолого-педагогический аспект // Материалы XII международной научно-практической конференции. – 17-18 декабря 2020. – Воронеж. – 2020. – С. 25-27.
5. Усольцев В.Л., Маркович О.С., Шемелова Т.В. О структуре и содержании курса "искусственный интеллект в образовании" для магистерских программ педагогического образования информатической направленности // Международный научно-исследовательский журнал. – 2021. – № 11-3 (113). – С. 134-137.
6. Цифровая грамотность российских педагогов. Готовность к использованию цифровых технологий в учебном процессе / Авторы: Т.А. Аймалетдинов, Л.Р. Баймуратова, О.А. Зайцева, Г.Р. Имаева, Л.В. Спиридонова. Аналитический центр НАФИ. – М.: Издательство НАФИ, 2019. – 84 с.
7. Что такое «цифровая платформа» в сфере образования? // <https://xn--80aaacg3ajc5bedviq9k9b.xn--p1ai/news/1421>

УДК 378: 159. 955

кандидат педагогических наук, доцент Скрыбина Татьяна Олеговна

Евпаторийский институт социальных наук (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Евпатория)

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье раскрыты особенности развития критического мышления, которое характеризуется взаимосвязью всех компонентов обучения, их скоординированностью, завершенностью. Применение «дебатной методики» в процессе обучения подчинено единой цели развитию индивидуальности, повышению профессиональной компетентности.

Ключевые слова: методика, критическое мышление, система, процесс, подход, обучение, обучающийся.

Annotation. The article reveals the features of the development of critical thinking, which is characterized by the interconnection of all learning components, their coordination, completeness. The use of debating methods in the learning process is subordinated to a single goal of developing individuality, improving professional competence.

Key words: methodology, critical thinking, system, process, approach, training, learner.

Введение. На современном этапе развития общества большую значимость приобретает умение быстро ориентироваться в информационных потоках, принимать осознанные ответственные решения, определять собственную позицию. Получение профессии должно сопровождаться формированием личности, которая будет отмечаться необходимым для демократического общества развитым критическим мышлением. Проблема мышления, в частности критического, не может считаться изученной глубоко и исчерпывающе. Анализ научных источников подтверждает, что остаются недостаточно исследованными вопросы методики развития критического мышления, обеспечение инновационного направления личности, логического образа, ориентированного на повышение креативных возможностей обучающихся и создание жизненных компетентностей.

Цель статьи теоретически обосновать методические аспекты развития критического мышления у обучающихся высшей школы, охарактеризовать практическое применение «дебатной методики» обучения.

Изложение основного материала статьи. Еще со времен Сократа целью критического мышления являлось вооружение человека средствами для объективной оценки явлений и процессов, аккуратности, последовательности, ясности в рассуждениях и действиях. Овладение обучающимися формой критического мышления позволит им легко создавать новые комбинации идей и методов, что значительно повысит их творческие и аналитические способности. Ученые отмечают тесную связь критического и творческого мышления, поэтому необходимо их формировать параллельно и одновременно.

В общественной эволюции критическое мышление наиболее отчетливо проявляется в формировании нового типа гражданина, доминировании интеллектуального творческого труда человека признании личности основным богатством общества. В этих условиях по мнению В. Каплинского, важным фактором обеспечения успешности обучения как более широкого социального явления, зародилась и развивается тенденция к развитию критического мышления во время учебно-воспитательного процесса [3, С. 34].

Идея «критического мышления» возникла и развивалась традиционным для США способом – долгое время это были предложения небольшой группы ученых-педагогов, сегодня поддержка формирования критического мышления осуществляется не на уровне Вашингтона, а в лучшем случае – образовательного округа или штата.

Предложение использовать понятие «критического мышления» оказалось своевременным и удачным, оно не затерялось среди десятков других, поэтому даже без активной поддержки Президента и правительства завоевывает все больше новых сторонников, поскольку становится более подходящим к тем требованиям, которые общество будущего предъявляет к учебно-воспитательной системе, которая должна выводить на рынок занятости ответственного, сознательного, демократически настроенного и политически активного гражданина. Одновременно, не следует считать, что «развитие критического мышления» стало в США общераспространенным как в школе, так и в системе высшего образования. Например, будущие педагоги среди многих других возможных курсов в США могут выбрать теоретический учебный курс «Критическая педагогика», «Критическое мышление» что не является приоритетом высокого уровня [5, С. 167].

Среди ведущих признаков понятия «мышление» ученые выделяют следующие [3; 4; 5]:

- 1) архаичное, для которого присуща неразрывная связь с мифологией;
- 2) дискурсивное, логическое мышление, когда дискретными шагами осуществляется переход от одного элемента к другому вплоть до построения заключительного вывода (мысленного образа);
- 3) эмоциональное, иррациональное, неподготовленное мышление;
- 4) мышление на припоминании, ассоциирующихся с конкретной ситуацией. Противоположностью логического (дедуктивного) мышления, поскольку здесь отсутствуют попытки овладеть ситуацией и построить вывод на основе критического анализа и логической цепочки;
- 5) конкретное-направленное на реальные предметы или явления;
- 6) абстрактное, направленное на идеальные понятия, суждение или на представления и т.п.;
- 7) ограниченное определенными идеологическими или догматическими рамками мышление, что неизбежно сужает его возможности и приводит к нормативной форме построения логического вывода (мысли);
- 8) критическое и креативное мышление.

Ключевой предпосылкой для появления признаков критического мышления является автономия личности, достаточный уровень ее независимости и убеждений в собственных способностях.

Исходя из вышеописанного, теоретико-методологическими положениями выступают следующие подходы, принципы и методы [6, С. 450]:

- системно-деятельностный подход, единство преподавания, обучения и содержания образования;
- субъект-субъектные отношения «преподаватель – обучающийся»;
- ценностно ориентированный;
- личностно-ориентированный, обеспечение и отражение становления системы личностных образовательных ориентиров обучающегося;
- индивидуализированное осознанное отражение действительного отношения личности к объектам ее деятельности, подходы к развитию критического мышления обучающихся;

- принцип системности и объективности в оценке закономерностей развития общественных процессов;
- метод целенаправленного конструирования педагогического опыта.

Следовательно, критическое мышление – это специфический мыслительный процесс, который существует одновременно с логическим, аналитическим, креативным, и другими видами, выделяется среди них тем, что на выходе формирует не только умение сознательно анализировать, синтезировать, делать собственные выводы, всесторонне видеть проблему, но и позицию, умственную наполненность личности.

Основными отличиями критического мышления являются системность, использование элементов разных видов мышления. Оно не является компилятивным, поскольку ни один из предыдущих видов мышления не пользовался критерием позиции субъекта мышления. Поэтому, методология для критического мышления подбирается с точки зрения позиции личности. При условии возможности изменения позиции, без оглядки на ее моральную оценку, критическое мышление становится манипулятивным, софистическим [4].

В зависимости от ситуации, иногда необходимо практически мгновенно принять решение (проявить оперативность мышления), активизировать имеющиеся знания и на их основе вывести новое суждение (проявить системность мышления), изменить что-то в своих словах или действиях (проявить пластичность мышления), иногда неожиданно для себя найти необычный ход размышлений, неизвестный ранее способ обучения (проявить креативность мышления), воспринимать аргументы оппонента с точки зрения их убедительности, научности, признавать их целесообразность (проявить толерантность, сдержанность, тактичность, мобильность мышления).

Развитие критического мышления является подготовкой обучающихся к будущей профессии, где сотрудничество становятся необходимыми атрибутами существования социума вообще, конкуренция в данном случае, рассматривается тоже как форма взаимодействия и сотрудничества.

Многие авторы предлагают, как именно можно развить влечение к критическому мышлению, что происходит во время обучения. Они разделяют необходимые умения на инвариантные, независимые от профиля подготовки, и специфические (специализированно-профильные), для инвариантной части они предлагают те средства, которые характерны для логики (формальной и неформальной) [1; 3; 5; 6].

Способность критически мыслить является достаточно ценным умением для современного человека, вынужденного практически непрерывно находиться в коммуникационных и других контактах с большим количеством разнообразных индивидуальностей, посещать разные страны, менять занятия и места работы. К этому добавляются быстрые экономическо-социальные изменения и трансформация ежедневного бытия.

Ведь, критическое мышление – это не просто мыслительный процесс, подобный логическим, аналитическим, креативным и другим процессам мышления. Это мышление, которое на выходе формирует не только умение использовать несколько процентов операционных возможностей собственного мозга (сознательно анализировать, синтезировать, делать собственные выводы, видеть проблему с разных сторон и т.д.).

Одной из методик развития критического мышления является «дебатная». Методика проведения дебатов предусматривает видение многогранной палитры жизни, широкого спектра мыслей, умение находить преимущества и недостатки каждой из них, логическое, а не эмоциональное объяснение собственной позиции. Дебаты – это не только соревнование за лучшую манеру говорить, это, прежде всего интеллектуальный труд. Прорабатывая каждую тему, обучающиеся знакомятся с большим объемом материала, от научных исследований до статей в городских газетах. Умение выделять главное, подкреплять его актуальными примерами, дают весомую основу для дальнейшей научно-исследовательской работы. Дебаты являются также профессиональной школой для обучающихся, которые хотят успешно учиться, поскольку они приобретают риторические навыки, умение держать себя на публике. Эту методику берут на вооружение также и преподаватели, так как она позволяет развивать у обучающихся устную речь, повышает общий уровень эрудиции [2].

В основе «дебатной методики» лежат ценности открытого общения. Воплощение ценностей сотрудничества предполагает наличие пространства для диалога и дискуссий между равными.

Цель «методики дебатов» содействовать развитию мышления, обучение ораторскому искусству, умению излагать свои мысли, убеждать, быть слушателями, работать в коллективе искать и обрабатывать информацию, воспитывать толерантность и уважение к взглядам других участников.

Традиция проводить «дебаты» по разным вопросам ведет нас к Древней Греции, где родились идеи демократии. Впоследствии эта традиция активно развивалась в других странах современного мира. Форма дебатов менялась в зависимости от времени и культуры страны и превратилась в игру, которой увлекаются тысячи молодых людей во всем мире. Участники дебатов подчиняются соответствующим правилам, предполагающим существование двух противоположных точек зрения.

Главная цель – побудить обучающихся к размышлениям над заданной темой, определить собственную позицию в отношении поставленной проблемы, научить их свободно высказывать свое мнение, защищать его средством четко выстроенной линии аргументации, сотрудничать в группе единомышленников, толерантно относиться к факту существования других мнений и точек зрения по поводу обсуждаемого вопроса, подвергать критике мысль, идею, а не личность, которая ее высказала. Дебаты на практическом занятии, как правило, суммируются оценкой эффективности. Дебаты считаются эффективными, если, велись цивилизованно, не трансформировались в спор, участвовали 80 процентов обучающихся, приведенные аргументы базировались не на субъективных предположениях и необоснованных гипотезах, а на фундаментальных знаниях и подкреплялись доказательствами по указанным источникам информации [1, С. 8].

Именно поэтому «дебаты» широко применяются в учебно-воспитательном процессе высшей школы как метод формирования критического мышления.

Стоит заметить, что критическое мышление относится к одному из важных и значимых качеств обучающегося. Качественными характеристиками критического мышления являются целостность, системность, оперативность, мобильность, пластичность, креативность, профессионализм и т.п.

Среди форм и методов, способствующих совершенствованию навыков критического мышления стоит выделить:

- сотрудничество этот метод используется с целью получения новой информации, решения проблемы, проведения научного эксперимента, создания проекта и т.п.;

- сократические семинары, в ходе которых участники разбираются в идеях, спорных вопросах и ценностях. Задаются вопросы, которые побуждают участников анализировать противоположные точки зрения и делать собственные выводы, то есть формируют критическое мышление;

- создание портфолио это хороший способ оценить конечный или общий результат работы целой группы. Портфолио содержит материалы, отражающие лучшие попытки решить проблему, то есть – результат критического осмысления проблемы небольшим объединением участников;

– устные, письменные, визуальные или иные презентации [5, С. 168]. Дают возможность выявить глубину знаний о проблеме и продемонстрировать способность мыслить критически и логично. Такие формы работы позволяют установить партнерские отношения, развивать потребность в обучении, осуществлять личностно-ориентированный педагогический процесс.

Такие формы и методы обучения следует внедрять в учебный процесс высшей школы. Преподаватель должен иметь четкие представления о путях формирования навыков критического мышления. Одним из способов формирования таких умений и навыков является обучение через действие. Организация обучения через действие основывается на научных подходах. Исходя из того, что развитие и совершенствование педагогических умений возможны лишь в целостном процессе обучения через действия оно должно содержать качества и функции, характерные для такого процесса. Целостное обучение характеризуется интегрированностью, взаимосвязью всех компонентов, их скоординированностью, завершенностью. Все составляющие подчинены единой цели – развитию индивидуальности, повышению профессиональной компетентности.

Таким образом, участники процесса обучения в высшей школе учатся аргументировано излагать свою точку зрения, подводить итог всей дискуссии, содержательно опровергнуть позицию противоположной команды.

Следовательно, критическое мышление – это специфический процесс, который существует одновременно с логическим, аналитическим, креативным и другими видами и выделяется среди них тем, что на выходе формирует не только умение сознательно анализировать, синтезировать, делать собственные выводы, всесторонне видеть проблему. От технологии развития критического мышления зависит, каким будет поведение личности: ответственным, толерантным, альтруистическим, эгоцентричным [6].

В условиях повышения требований к качеству образования, практическая ориентация на развитие критического мышления рассматриваются как необходимый источник инноваций, совершенствование политико-правового пространства. В современных условиях не только возрастает значение гуманитарного образования, но и меняются его содержание, формы и методы. Образование становится непрерывным процессом, сопровождающим человека на протяжении всей жизни, обеспечивает постоянное обновление и пополнение знаний и умений.

Анализ и сравнение педагогического опыта, фактов и явлений, их синтез в ходе проведения практических занятий дал возможность определить, что для обучающихся, у которых целенаправленно развивали критическое мышление с целью формирования умений аргументировать свое мнение, убеждать оппонента, работать над овладением элементов ораторского искусства, приоритетным стало удовлетворение социальных потребностей, развитие потенциала личностного роста за счет собственной настойчивости.

Выводы. Итак, акцент обучения в высшей школе следует направить на развитие творческого, образного, ассоциативного, личностно-коллективного, открытого, критического мышления обучающихся. Используя «методику дебатов» для развития критического мышления, нужно обращать внимание, в конечном итоге, на обе составляющие педагогического процесса – обучение и воспитание. Важную роль в этом играет организация практических занятий с применением «методики дебатов», с использованием различных педагогических ситуаций. Развитое критическое мышление в результате станет одним из важных и значимых качеств обучающегося.

Литература:

1. Вяземский, Е.Е. Тенденции развития общего исторического образования и подготовка учителя для современной российской школы / Е.Е. Вяземский // Преподавание истории в школе. – № 2. – 2016. – С. 3-9.
2. Джурицкий, А.Н. Развитие образования в современном мире / А.Н. Джурицкий. – Москва: ВЛАДОС, 2012. – 240 с.
3. Каплінський, В.В. Методика викладання у вищій школі / В.В. Каплінський. – Вінниця: ТОВ «Ніланд ЛТД», 2015. – 224 с.
4. Осмоловская, И.М. Тенденции развития российского образования / И.М. Осмоловская // Преподавание истории в школе. – №2. – 2016. – С. 15-19.
5. Скрыбина, Т.О. Развитие критического мышления у студенческой молодежи / Т.О. Скрыбина // Актуальные проблемы гуманитарных наук: материалы III научно-практической конференции. – Симферополь; Издательство: ИП Бражников, 2017. – С. 166-169.
6. Скрыбина, Т.О. Развитие критического мышления у студентов-историков в процессе обучения / Т.О. Скрыбина // Современные информационные и коммуникативные технологии в глобальном мире: вызовы и возможности: сборник научных статей по материалам Международной научно-практической конференции. – Симферополь «ИТ АРИАЛ», 2017. – С. 450-453.

Педагогика

УДК 378.14

старший преподаватель кафедры начального, дошкольного и психолого-педагогического образования Сорвачева Ирина Дмитриевна
Евпаторийский институт социальных наук (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Евпатория)

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ И КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА

Аннотация. В статье анализируются различные интерпретации и функциональная составляющая педагогических категорий «компетентность» и «компетенция». Рассмотрено понятие «компетентностный подход», а также дана характеристика и значение данного подхода в системе образования.

Ключевые слова: специалист-педагог, профессиональная компетентность, компетенции, знания, умения, навыки, образовательная парадигма.

Annotation. The article analyzes various interpretations and the functional component of the pedagogical categories "competence" and "competence". The concept of "competence approach" is considered, as well as the characteristics and significance of this approach in the education system are given.

Key words: specialist-teacher, professional competence, competencies, knowledge, skills, skills, educational paradigm.

Введение. Современная система образования отличается от предыдущей перманентностью реформирования, а это значит, что уходит в прошлое элементарная передача социокультурного опыта в виде трансляции знаний, умений и навыков, формирующих научную картину мира обучающихся.

Новизна современной образовательной парадигмы заключается в формировании субъекта социума как самостоятельной и творческой личности, ведущим исполнителем которой является педагог. Успешная реализация инновационных преобразований предполагает владение определенным уровнем профессиональной компетентности как критерия профессионализма педагога образовательной организации. Потребность в педагогах-профессионалах является социальной потребностью и архиважной проблемой системы образования.

Профессиональная компетентность и компетенции как качественная характеристика специалиста, включает в себя: научно-теоретические знания, специальные знания, профессиональные умения и навыки, находится под пристальным вниманием современного педагогического сообщества. В условиях модернизации образования к выпускнику вуза применяются требования, связанные с «профессиональной компетенцией» и «профессиональной компетентностью».

Однако тема профессиональной компетентности педагога в условиях социально-экономических инноваций остается недостаточно психолого-педагогически разработанной и методически обеспеченной. В частности, выпускники вузов и молодые специалисты испытывают трудности в построении своей профессионально-педагогической деятельности, не готовы к реализации личностно-деятельностного подхода в системе образования т.к. имеют традиционные представления о профессии педагога и зачастую ориентированы на конечный результат своей деятельности, а не на всестороннее развитие личности обучающихся. Поэтому в подготовке педагогических специалистов недостаточно образования в узкопрофильной области знаний.

Изложение основного материала статьи. В современных психолого-педагогических трудах к проблеме формирования компетенций и реализации компетентностного подхода обращаются часто. В.А. Болотовой, А.Г. Бермус, Э.Д. Днепровой, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимней, Д.А. Ивановой, В.В. Краевским, В.В. Лебедевой, В.В. Сериковой и др., были рассмотрены различные терминологические определения, классификации и алгоритмы формирования профессиональных компетенций.

В справочном словаре С.И. Ожегова понятие «компетентный» интерпретируется как осведомленность личности в определенных вопросах [4, С. 282].

С.Е. Шишов, В.А. Кальней понимают под компетенциями способность выполнять определенные действия (умения) на основе приобретенных знаний в ситуации неопределенности [11, С. 254]. Профессиональную компетентность педагога К. Ангеловски определяет, как педагогические умения и объединяет их в группы. Р. Шорт компетентную личность характеризует как «человека, который обладает знаниями «основ наук» и умения с ними связанные, а также навыки, необходимые для выполнения психомоторных функций, профессиональных ролей, когнитивной и аффективной деятельности, межличностного общения» [6, С. 9].

Т.Г. Браже рассматривает компетентность специалиста в контексте не только профессиональных базовых знаний, но и мотивационно-ценностных ориентаций, стилем межличностных отношений и общей культурой личности [7, С. 6]. Многие ученые подчеркивают, что компетентность – это некий сплав функций, прав и ответственности педагога.

Анализируя обзор научной литературы можно отметить, что нет единого мнения в трактовке данных понятий.

Выделить отличия между компетенцией и компетентностью часто бывает не просто т.к. в современных психолого-педагогических источниках эти понятия интерпретируются неоднозначно и имеют разную семантику.

Большой энциклопедический словарь понятие «компетенция» трактует как «...совокупность качеств личности – знаний, умений, навыков, способов деятельности), формируемых в процессе обучения или деятельности. А под компетентностью понимается владение человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности, а также заранее заданное социальное требование к образовательной подготовке обучающегося, необходимой для его эффективно-продуктивной деятельности в определенной сфере» [9, С. 58-64].

Так, Б.Д. Эльконин определяет компетентность как «меру включенности человека в деятельность (в ее социальный «срез»). Важно не наличие у индивида внутренней организации чего-то, а возможность использования того, что есть».

Анализ психолого-педагогической литературы дает нам возможность выделить наиболее распространенные точки зрения на содержание понятия профессиональная компетентность.

Профессиональная компетентность по Н.В. Кузьминой – это формирование в педагоге-специалисте способностей, направленных на развитие личности другого. Автор особо выделяет психологическую компетентность, которую разделяет на несколько взаимосвязанных подсистем: социально-перцептивной, социально-психологической, аутопсихологической, коммуникативной, психолого-педагогической.

Ф.Н. Ганоболин определяет труд педагога как творческий процесс и подводит к мысли о творческой педагогической компетентности.

Изучая феномен профессиональной компетентности И.А. Колесникова определяет, ее как интегральную профессионально-личностную составляющую личности педагога способного выполнять педагогические функции, соответствующие принятым в социуме нормами, стандартами и требованиями.

Т.С. Дорохова сопоставляет понятия «профессионализм» и «компетентность», но считает их не синонимами.

В исследованиях А.К. Марковой профессиональная компетентность педагога рассматривается как процесс осуществления педагогической деятельности и педагогического общения на достаточно высоком уровне. Автор выделяет доминирующие характеристики профессиональной компетентности педагога:

- гностический компонент: наличие профессионально-педагогических знаний;
- ценностно-смысловой компонент: профессионально-педагогические установки, позиции, взгляды, мировоззрение;
- деятельностный компонент: способность применять профессионально-педагогические умения и навыки на практике;
- личностный компонент: индивидуальные особенности педагога, способствующие высоким результатам в обучении и воспитании обучающихся.

Инициаторами внедрения компетентностного подхода в систему образования являются А.Л. Андреев, П.П. Борисов, Э.Ф. Зеер, В.В. Сериков, А.В. Хуторской. При этом А.В. Хуторской дает своеобразное определение «компетентностный подход – воплощение договора между социумом и личностью» [10, С. 126].

Педагоги А.П. Журавлев, Н.Ф. Талызин придерживаются более распространенной точки зрения, что «компетентность» как понятие включает ЗУН и способы их реализации для решения профессиональных задач.

Перечислим компетенции необходимые для решения профессиональных задач педагога:

1. Универсальные являются базовыми компетентностями для профессионального становления и роста специалиста в условиях инноваций.
2. Профессиональная компетентность является интеграцией таких составляющих: теоретической, практической и личностной. Данная компетентность отражает итог внутренней и внешней работы педагога являясь ведущей в деятельности профессионала.
3. Предметные компетентности, их сформированность способствует успешности педагога в профессиональной деятельности.

Также необходимо отметить специальные компетентности, определяющие готовность педагогического работника к осуществлению деятельности в области образования:

а) организационно-управленческая компетентность – это способность управлять учебным процессом: подбор и применение современных педагогических технологий, а также умение выстраивать сотрудничество с участниками образовательного пространства.

б) научно-методическая компетентность предполагает владение различной информацией в области дидактической теории, научно-педагогических знаний и методической литературы.

М.А. Холодная отмечает: что «обсуждение различий в содержании терминов «компетенция» ... и «компетентность» – это отнюдь не пустой лингвистический спор, а серьезная научная проблема, от решения которой зависит судьба российского образования» [8, С. 243].

Итак, тезаурус понятий «компетенция» и «компетентность» – это научная проблема современной системы образования, которая должна привести к согласованности методологической базы научных исследований в этом направлении.

Компетентность подразумевает и предполагает, что специалист должен обладать рядом компетенций.

Итак, кратко профессиональные компетенции классифицируем так:

1. Базовые компетенции – это определенные действия (способы) т.е. знания, умения и навыки, способствующие выполнению профессиональной деятельности.

2. Профессиональные компетенции являются общими для всех видов профессиональной деятельности, т.е. они универсальны и применимы в разных ситуациях, в том числе и педагогических.

Характеризуя базовые компетенции, М.С. Каган определяет важные компоненты, которыми должен владеть будущий специалист. Автор выделяет коммуникативную, познавательную, творческую составляющую компетенций влияющие на процесс развития личности.

В своих исследованиях В.И. Загвязинский профессиональные компетенции в педагогической деятельности выделяет в соответствии с выполняемыми педагогом функциями, которые реализуются в профессиональной деятельности [2].

А.С. Белкин интерпретирует компетенции как-то, что личность имеет, а компетентность характеризует – как интеграцию того, чем личность владеет [1, С. 45-60]. Поддерживая точку зрения автора, считаем, что данные категории «компетенция» и «компетентность» взаимодополняемы и взаимообусловлены, т.е. не владеющий компетенциями специалист-педагог в полной мере не может быть компетентным. А это свидетельствует о формировании нового образа педагога – профессионально компетентного специалиста. Деятельность такого педагога в условиях компетентностного подхода в системе образования основывается на принципах:

– теоретико-практического воспитания и обучения;

– обучение должно внедряться, а не навязываться; учить обучающихся понимать, а не заучивать учебный материал;

– дифференцированно-индивидуального подхода к обучающимся с разным уровнем знаний и потенциальными возможностями.

От компетентности педагога зависит формирование мировоззрения будущего поколения, поэтому однозначно он должен владеть умениями сотрудничества с обучающимися, психолого-педагогическими, методическими знаниями, владеть ораторскими и актерскими навыками, педагогическим мастерством. Многие педагоги обуславливают педагогическое мастерство уровнем профессиональной компетентности и не сводят, как это часто бывает к внешним компонентам (умениям и навыкам). Педагогическое мастерство – это интеграция личностных и деловых качеств и профессиональной компетентности. Поэтому В.П. Бедерханова мастерство определяет: «как владение профессиональными знаниями, умениями и навыками, позволяющими специалисту успешно исследовать рабочую ситуацию (объект и условия деятельности), формулировать профессиональные задачи и успешно их решать в соответствии с целями...» [5, С. 31].

Кратко остановимся на анализе цифровых компетенций т.к. современные технологии и ситуация с пандемией определили данные навыки обязательными для цифровой грамотности специалиста. Опыт последних лет показал, что педагогам необходимо достаточно быстро осваивать современное цифровое пространство:

– знать: возможности Интернет-ресурсов и программных продуктов при решении профессиональных задач;

– уметь: применять в педагогической деятельности такие программы (Excel, Word, Power Point и др.); создавать цифровой контент (сайты, wiki-платформы, блоги, форумы);

– владеть: навыками поиска информации с помощью современных цифровых инструментов; безопасного поведения и обучения на образовательных интернет-программах.

Выделим виды цифровой (информационно-коммуникативной) компетентности:

1. Информационная и медиокомпетентность характеризуется знаниями, умениями в области поиска, архивирования и цифровых ресурсов.

2. Коммуникативная компетентность – это необходимые знания, умения, а также мотивация для организации форм коммуникации (социальные сети, электронная почта).

3. Техническая компетентность включает знания, умения, способствующие безопасно использовать различные программные средства (например, облачные сервисы).

4. Потребительская компетентность – это знания, умения, позволяющие решать различные вопросы посредством цифровых инструментов (создание скриншотов, платформа YouTube, проведение викторин на Kahoot или Quizizz).

Формирование цифровой компетентности расширит возможности педагога в сфере ИКТ, а также для позволит самообразовываться в эпоху интернета [3, С. 99-102].

Основываясь на психолого-педагогических исследованиях и анализе понятий «компетентность» и «компетенция» мы видим, обоснованность и понимание педагогической общественности в необходимости реализации компетентностного подхода в воспитательно-образовательном процессе. Анализируя профессиональную компетентность мы понимаем значимость этой тенденции для современного образования и психолого-педагогической науки.

Выводы. В педагогической науке компетентность определяется как теоретическая и практическая способность к профессиональной деятельности, а также навык, личностная характеристика; тогда как компетенция – это круг вопросов, полномочий, совокупность конкретных профессиональных или функциональных характеристик составляющих педагогическое мастерство специалиста. Итак, профессиональная компетентность – это овладение компетенциями, которые являются предпосылками готовности, способности педагога ставить и решать разнообразные воспитательно-образовательные задачи на высоком уровне. Иными словами, компетенции – это цель педагога, а компетентность – это результат профессиональной деятельности.

Литература:

1. Белкин, А.С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство / А.С. Белкин. – Челябинск: ОАО «Южно-Уральское книжное издательство», 2004. – 176 с.

2. Загвязинский, В.И. О компетентностном подходе и его роли в совершенствовании высшего образования / В.И. Загвязинский // Доклад на ученом совете Тюменского государственного университета. – 2010. – URL: <http://www.utmn.ru/docs/2241.doc> (дата обращения 11.02.2022).
3. Кулагина, Ю.А. Информационно-коммуникационная компетентность: теоретический аспект / Ю.А. Кулагина // Педагогические науки. – 2014. – № 4 (19). – С. 99-102.
4. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – Российская Академия наук, Российский фонд культуры – 3-е издание, стереотипное исправленное и дополненное – Москва: АЗЪ, 2006. – 938 с.
5. Педагогическая система: теория, история, развитие. Коллективная монография / [В.П. Бедерханова и др.]; под ред. В.П. Бедерхановой, А.А. Остапенко. – Москва: Народное образование, 2014. – 128 с.
6. Печеркина, А.А. Развитие профессиональной компетентности педагога: теория и практика: монография / А.А. Печеркина, Э.Э. Сыманюк, Е.Л. Умникова: Уральский государственный педагогический университет. – Екатеринбург, 2011. – 233 с.
7. Санько, А.М. Профессиональная компетентность педагога: банк тестов: учебное пособие / А.М. Санько, Н.Б. Стрекалова. – Самара: Издательство Самарского университета, 2018. – 128 с.
8. Холодная, М.А. Расширенный текст доклада на IV Всероссийском съезде психологов образования России «Психология и современное российское образование» / М.А. Холодная // Научные ведомости. Гуманитарные науки. – 2013. – № 20 (19). – С. 243-250. – URL: http://ipras.ru/cntnt/rus/novosti/rus_news1/n2742.html (дата обращения 12.02.2022).
9. Хупсарокова, А.М. Предметно-содержательные компоненты поликультурной компетентности педагога / А.М. Хупсарокова, Ф.П. Хакунова // Вестник Адыгейского государственного университета. – 2011. – №1.
10. Хуторской, А.В. Современная дидактика: учебник для вузов / А.В. Хуторской. – 3-е издание, переработанное и дополненное. – Москва: Юрайт, 2022. – 406 с.
11. Шишов, С.Е. Мониторинг качества образования в школе / С.Е. Шишов, В.А. Кальней. – Москва: Педагогическое общество России, 1999. – 354 с.

Педагогика

УДК 371.3

магистрант Старостина Анна Дмитриевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат искусствоведения, доцент Карнаухова Вероника Александровна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ШУБЕРТИАНА В ШКОЛЕ (О МУЗЫКЕ Ф. ШУБЕРТА В ШКОЛЬНОЙ ПРОГРАММЕ)

Аннотация. В статье рассматриваются методические аспекты работы педагога-музыканта в общеобразовательной школе. Авторы анализируют специфику преподавания музыки одного из основоположников романтизма Ф. Шуберта. Обращается внимание на целесообразность изучения его творчества в классах с углубленным изучением немецкого языка и культуры. В качестве одного из подходов предлагается анализ сочинения, не вошедшего в основную программу – сборника «Лебединая песня». Выбор этого опуса для занятий обусловлен возможностью проследить за развитием ключевого в XIX веке образа героя-романтика. В статье обосновывается эффективность применения междисциплинарных связей, позволяющих отметить универсализм указанного образа, его присутствие как в музыке, так и в поэзии, живописи. В статье обращается внимание на то, что, несмотря на планомерное изучение Шуберта на уроках музыки, из поля зрения все же выпадают его поздние опусы. С этой целью авторы и предлагают обратиться к вокальному циклу «Зимний путь», а также фрагментам «Лебединой песни». Последнее сочинение связано с рядом важных для биографии композитора фактов. Сборник был издан после его смерти на основе автографов, однако, составлен так, что в нем явно просматриваются черты цикла – жанра, ключевого в наследии Шуберта. Он также является доминирующим в музыке других романтиков. Слушание его песен, равно как и внимание к вошедшим в него стихам является эффективным инструментом воспитания эстетического вкуса подростков. Помимо этого, анализ музыкального и поэтического текстов стимулируют школьников к размышлениям над заложенными в них смыслами, идеями. Последнее, в свою очередь, служит толчком к гуманитарной исследовательской деятельности. Таким образом, включая указанные сочинения как в урочную, так и во внеурочную деятельность, педагог-музыкант способствует активизации творческих и интеллектуальных способностей своих учеников.

Ключевые слова: музыкальная педагогика, романтическая песня, поэзия, вокальный цикл, восприятие, анализ, стиль.

Annotation. The article deals with the methodological aspects of the work of a teacher-musician in a secondary school. The authors analyze the specifics of teaching music by F. Schubert, one of the founders of romanticism. Attention is drawn to the expediency of studying his work in classes with in-depth study of the German language and culture. As one of the approaches, it is proposed to analyze the work that was not included in the main program - the collection «Swan Song». The choice of this opus for classes is due to the opportunity to follow the development of the key image of the romantic hero in the 19th century. The article substantiates the effectiveness of the use of interdisciplinary links, which allow us to note the universalism of this image, its presence both in music and in poetry and painting. The article draws attention to the fact that, despite the systematic study of Schubert in music lessons, his later opuses still fall out of sight. For this purpose, the authors propose to turn to the vocal cycle «Winter Way», as well as fragments of the «Swan Song». The last work is connected with a number of important facts for the composer's biography. The collection was published after his death on the basis of autographs, however, it is compiled in such a way that it clearly shows the features of the cycle - a genre that is key to Schubert's legacy. It is also dominant in the music of other romantics. Listening to his songs, as well as attention to the verses included in it, is an effective tool for educating the aesthetic taste of adolescents. In addition, the analysis of musical and poetic texts stimulates students to reflect on the meanings and ideas embedded in them. The latter, in turn, serves as an impetus for humanitarian research activities. Thus, including these compositions both in class and in extracurricular activities, the teacher-musician contributes to the activation of the creative and intellectual abilities of his students.

Key words: musical pedagogy, romantic song, poetry, vocal cycle, perception, analysis, style.

Введение. Трудности восприятия классической музыки современными школьниками (иное время, иной эмоциональный мир, ритм жизни, ценности и приоритеты) обсуждаются сегодня многими исследователями – педагогами, психологами, социологами. Однако, сталкиваясь с ними, преподаватели-музыканты, каждый по-своему, все же находят

пути их преодоления. Выходов здесь несколько. Дисциплина «Музыка» связана с другими предметами гуманитарного и художественно-эстетического цикла, а это значит, что педагогу предоставляется возможность «игры» на межпредметных связях. Молодое поколение сегодня быстрее управляется с новейшими техническими средствами, цифровыми технологиями, и это тоже является инструментом погружения в классику. Современные дети часто оторваны от обыденной художественно-практики, простого любительского музицирования, а потребность, между тем, все же в нем испытывают, и этот своеобразный «мост к прекрасному» тоже используется педагогами как возможность для коррекции и «шлифовки» музыкального вкуса.

В данной статье речь пойдет об освоении школьниками музыки великого австрийского композитора, одного из основоположников романтизма в музыке, Франца Шуберта (1797-1828). Прожив короткую жизнь, он оставил богатейшее наследие: более 600 песен, 9 симфоний, более 100 хоровых опусов, ряд музыкально-сценических произведений, множество фортепианных. Музыка Шуберта мелодична, она привлекает к себе, вызывает желание вслушиваться в нее, однако, модус романтического мировосприятия не всегда воспринимается молодым поколением. Что же может послужить стимулом для внимания к этой музыке? Изучению творчества Шуберта способствует упомянутый метод художественных параллелей: романтическая поэзия – романтическая музыка – романтическая живопись. Так, например, поэтические строки Й. Эйхендорфа (стихотворение «Отшельник») и меланхолические пейзажи К.-Д. Фридриха («Монах на берегу моря», «Зимний пейзаж», «Горный пейзаж с радугой» и др.) могут сопровождать звучание шубертовских песен. Однако, педагогу необходимо обучить своих подопечных и пониманию собственно музыкального содержания шубертовских опусов, без опоры на ассоциативные связи. Делать это предстоит постепенно, шаг за шагом приближаясь к сути шубертовских миров.

Несколько слов следует сказать о месте творчества Шуберта в школьной программе. Оговоримся, что мы опираемся на наиболее востребованную сегодня программу Е.Д. Критской [8, 9]. Благодаря ей, современные дети изучают самые популярные произведения Шуберта, начиная с младших классов: уже в начальной школе слушают знаменитые песни «Аве Мария» и «Форель», фортепианную «Баркаролу», в пятом классе изучают «Фореллен-квнтет», в шестом – шубертовские баллады, в том числе «Лесного царя», в седьмом – камерную музыку, вокальный цикл «Прекрасная мельничиха» на стихи В. Мюллера и «Неоконченную» симфонию. Таким образом, в старших классах опыт постижения музыки Шуберта достигает богатства и разнообразия в жанровом отношении.

Глядя на этот перечень, нельзя не заметить, что Шуберт предстает островком гармонии, прекрасного и светлого мировосприятия, но от внимания ускользают его поздние, более сложные и драматические опусы, а значит, и представление о творчестве становится неполным. Изучение фрагментов цикла «Зимний путь» и сборника «Лебединая песня», на наш взгляд, могло бы существенным образом дорисовать композиторский портрет Шуберта. Это лучше делать в старших классах (уже достаточно подготовленных к восприятию более сложного материала), либо на факультативных занятиях, во время творческих проектов, например, в рамках музыкально-литературных гостиных. Целесообразным представляется изучение указанных опусов в специализированных классах, немецкоязычных школах и гимназиях, школах с гуманитарным уклоном, так как многие из песен Шуберта вообще и поздние, в частности, содержат немецкие культурные коды, их героем становится скиталец, константный для этой культуры образ. Исследователь пишет: «Мотив странствия и фигура странника – устойчивый топос в немецкой культуре...» [7].

Целесообразность изучения позднего Шуберта в средних и старших классах продиктовано еще и психологическими особенностями, спецификой восприятия подростков, отличающегося рефлексией, психологической обостренностью, тем обстоятельством, что юные начинают задумываться о любви, в том числе, неразделенной, что близко миру шубертовского героя. Известно, что многие из известных исполнителей с благодарностью вспоминают свое знакомство с музыкой Шуберта именно в школьные годы. Об этом, в частности, пишет британский певец Иэн Бостридж в книге «Зимний путь» Шуберта: анатомия одержимости: «Я впервые столкнулся с музыкой Франца Шуберта и поэзией Вильгельма Мюллера... в школе, когда мне было двенадцать или тринадцать лет. Наш потрясающий школьный учитель Майкл Спенсер постоянно поощрял наши самые амбициозные до абсурда музыкальные проекты ...». Бостридж поясняет, что сочинением, услышанным в школьных стенах и потрясшем его, была песня «Пастух на скале» (*Der Hirt auf dem Felsen*), одно из самых последних произведений Шуберта [2].

Сказанным выше обусловлена актуальность обращения к заявленной теме.

Цель данной статьи – раскрыть пути и методы изучения фрагментов вокального цикла «Зимний путь» и сборника «Лебединая песня» Франца Шуберта на уроках музыки в старших классах общеобразовательной школы.

Изложение основного материала статьи. Вокальный цикл «Зимний путь» интересен прежде всего как продолжение «Прекрасной мельничихи»: здесь тот же герой, но постаревший, тот же поэт – Вильгельм Мюллер, то же стремление авторов проникнуть в психологию романтической личности – тонкой, ранимой, мечтательной и отверженной. Однако, все двадцать четыре песни этого цикла, очевидно, будут тяжелы для восприятия даже старшеклассников. В этом случае педагогу лучше опираться на принцип избирательности и остановить внимание своих подопечных лишь на нескольких, например, на первой песне, «Спокойной спи» и последней – «Шарманщик». Знакомя школьников с песнями «Зимнего пути», педагог должен обратить их внимание на связь стиля позднего шубертовского цикла с музыкальной символикой Баха, в частности, на общий для обоих композиторов интонационный строй. Использование слухового анализа при первом прослушивании песен и обсуждение вызванного ими эмоционального отклика может происходить с напоминанием фрагментов музыки Баха.

Ассоциации с Бахом у школьников, безусловно, вызовут и отрывки из сборника «Лебединая песня». Ю.Н. Хохлов по этому поводу пишет: «Важную роль играют в мелодике Шуберта некоторые ... попевок – постепенное восхождение от репетированной V ступени к прима тонике..., различного рода обороты, включающие ... острый интервал уменьшенной терции. Эти заставляющие вспомнить об И.С. Бахе и его фуге *cis-moll* из I тома «Хорошо темперированного клавира» обороты встречаются во многих песнях драматического характера – от самой ранней ... и до «Зимнего пути» и «Лебединой песни» («Двойник» на текст Гейне)» [11, С. 68-69].

Вовлечение в орбиту внимания песен «Зимнего пути» предоставляет еще одну возможность – познакомить обучающихся с современными их транскрипциями, среди которых можно встретить как классические, созданные представителями академической традиции (оркестровая транскрипция «Шубертиана» Аскольда Мурова), так и поп-образцы (песня «Шарманщик» в исполнении Стинга).

В классах с углубленным изучением немецкого языка (поэзии, литературы, культуры) уместно познакомить школьников с таким произведением Шуберта, как сборник «Лебединая песня». Во-первых, в него входят номера, пользующиеся популярностью и любовью меломанов, например, известная «Серенада» на слова Л. Рельштаба, а, во-вторых, он раскрывает суть романтических коллизий в музыке, литературе, искусстве. Здесь звучат темы расставания, утраты, тщетности человеческих усилий в борьбе с судьбой. Таким образом, апелляция к «Лебединой песне» обогатит представление школьников о таком направлении, как романтизм, на материале для них новом, неизбежном, что послужит

расширению культурного, интеллектуального кругозора и подстегнет к собственным научным изысканиям. Обратившись к подобным штудиям на материале «Лебединой песни», школьники могут обнаружить любопытные факты.

К сожалению, в исследовательской шубертиане не так много специально посвященных «Лебединой песне» страниц, однако некоторые из трудов содержат сведения об истории создания опуса, изданного, как известно, после смерти композитора [3, С. 670-671]. Согласно одному из источников, «глава венского музыкального издательства Роберт Тобиас Хаслингер, обратившись к брату Шуберта, выкупил у него последние сочинения композитора. Разобравшись с произведениями, он объединил песни на стихи Гейне и Рельштаба, а помимо этого произвольно добавил еще одну песню на текст Иоганна Зайдля. Никакой связывающей сюжетной линии между композициями не было, редактор просто сгруппировал их по поэтам и дал циклу название – “Лебединая песня”» [10]. Любопытно, что автор данного высказывания, констатируя факт отсутствия связи между песнями (качество, необходимое для цикла), называет произведение не сборником, а именно циклом. Отдельного внимания заслуживают стихи поэтов, которые здесь собраны, и, если имя Иоганна Зайдля, известного поэта, писателя, драматурга и археолога, сегодня, быть может, не так хорошо известно, то два других значительных имени – Гейне и Рельштаб, на слуху отнюдь не только у знатоков литературы романтической эпохи. Немецкий поэт, публицист и сатирик Генрих Гейне был одним из тех, к чьим стихам постоянно обращался не только Ф. Шуберт, но и другой крупный композитор-романтик, Р. Шуман. Имя Людвиг Рельштаба обычно упоминается не только в связи с поэтическим творчеством, жанрами романа и сатирического рассказа, но и как имя немецкого музыкального критика, выступавшего за новые идеалы в искусстве (в этом он совпадал с Р. Шуманом и концепцией его «Новой музыкальной газеты») [4].

Дискуссионный вопрос – сборник «Лебединая песня» или цикл – педагог-музыкант может решить вместе со своими воспитанниками, школьниками старших классов, в рамках внеурочной деятельности, сделав его почвой для их музыкально-аналитических изысканий. В этом случае, естественно, произведение необходимо изучить целиком. Аргументом в пользу цикла здесь выступает поэзия, а именно то, что в разных стихах, по сути, один герой – романтик, тщетно ищущий счастья и гармонии с этим миром. Он может быть представителем разного рода занятий и даже сословий, но суть его от этого не меняется. Сошлемся на мнение исследователя: «...существеннейшая черта цикла – единство сюжетно-драматургического плана, единство героя» [1, С. 20]. Трудно не заметить в «Лебединой песне» и явных переключений, сюжетных и образных параллелей с циклами «Прекрасная мельничиха» и «Зимний путь». Однако, композиция целого все же обнаруживает явную двухчастность с посткриптумом. Первую часть представляют семь песен на слова Л. Рельштаба, вторую – семь на слова Г. Гейне, в качестве посткриптума, возвращающего героя в светлый и счастливый мир, выступает последняя песня, «Голубиная почта» на сл. И.Г. Зайдля. Первая часть этого сборника или квазицикла представляет собой некий гармоничный мир, несмотря на присутствие в нем драматически напряженных песен («Предчувствие война»). В нем есть своя лирическая кульминация (любимая многими меломанами «Серенада»). Во второй, «гейневской», части можно наблюдать образование микроциклов, образно-тематических арок. Эта часть модулирует из области света в сферу трагического. Так, в качестве микроцикла, например, предстают №№ 9-11: девятая песня «Портрет» – это монолог-воспоминание о потерянной навсегда возлюбленной. Ее оттеняет мажорная десятая песня, «Рыбачка», простодушно-безыскусная, в лирическом размере 6/8, с ритмом колыхания, создающим морской колорит. Одиннадцатая песня, «Город» с драматичными октавами и «фрокотом» в аккомпанементе, а также мотивом «волны», основанном на гармонии уменьшенного вводного септаккорда, вновь возвращает к семантике девятой песни и теме скорби: образ города, где герой потерял свою возлюбленную, словно возвращает все на круги своя.

С чисто методической точки зрения, целостное знакомство и восприятие «Зимнего пути» и «Лебединой песни» необходимо в том случае, если ставить перед школьниками задачу создания творческой, исследовательской работы на основе этого материала. Здесь полезна будет интеграция педагога-музыканта с другими предметниками, с теми, кто ведет литературу и язык. На уроках музыки или факультативных занятиях, предназначенных для всего класса, полезнее будет остановиться на избранных номерах, вошедших в состав «Лебединой песни». Кроме уже упомянутой «Серенады», которая легко слушается, запоминается и которую вполне можно попробовать исполнить вместе с учениками, это могут быть, например, песни «Атлант» и «К морю».

Восьмая песня о «злополучном Атланте», душа которого предстает «миром скорбей», дает повод поговорить об особой выразительной роли фортепианной партии. Уже во вступительных тактах она создает особое ощущение тревоги и напряжения, благодаря тремольно движущемуся на звуках тонического трезвучия, переходящего в увеличенный квартсекстаккорд, фону и октавным унисонам в левой руке, уменьшенной кварте, своего рода лейтинтонации всей песни. Нужно обратить внимание и на октавное *ostinato* в партии фортепиано, которое передает в музыке ощущение тяжести.

Двенадцатая песня «У моря» имеет черты монолога. Об этом свидетельствуют особенности ее мелодики, развивающейся за счет нешироких интонаций, повторяющихся звуков. В отличие от «Атланта», песня опирается на привычную для *Lied* строческую структуру: в первом предложении господствует мажор, во втором появляются минорные краски. Это усиливает экспрессивное звучание мажорной и светлой поначалу монологической вокальной партии. Напряжение подчеркивает пунктир, традиция применения которого снова напоминает о Бахе и семантике «усталого». «спотыкающегося» шага. На сопоставлении мажора и минора строится и вторая строфа песни. Применяя лаконичные средства выразительности в вокальной партии, Шуберт придает большое значение аккомпанементу, который здесь, как и в «Атланте», играет комментирующую роль. Во вступительных тактах именно за счет аккомпанеента создается ощущение тревожного ожидания. Впоследствии он звучит в хоральной фактуре, предстающей знаком духовного мира, передавая состояние возвышенности исповеди героя.

Все эти детали музыкального текста, разумеется, важны, прежде всего, для самого педагога, как материал для слухового анализа со школьниками и грамотной расстановки смысловых акцентов на занятии. Нотный текст также, на наш взгляд, должен присутствовать при прослушивании, по возможности, надо использовать его трансляцию на интерактивную доску. Продуктивно максимальное использование компьютерных ресурсов, в том числе способствующих визуализации материала [5]. С помощью новых технологий надо дать послушать песни не в одном исполнении, а в нескольких, чтобы у ребят была возможность услышать нюансы исполнительских интерпретаций. Понятно, что реакция на это будет зависеть от множества факторов, включающих степень подготовленности, музыкальной чуткости, однако, отказываться от этого все же не стоит.

Выводы. Привлекая в качестве материала опусы Шуберта «Зимний путь» и «Лебединая песня», педагог содействует развитию нескольких аспектов эстетической и интеллектуальной культуры своих воспитанников:

1. совершенствуя вкус, способствует формированию духовно-нравственных ценностей [6];
2. содействует диалогу с инокультурной традицией;
3. обогащая представление школьников о художественном наследии, расширяет их кругозор;
4. стимулирует к аналитическим изысканиям, намечая маршрут для будущей профессии.

Литература:

1. Богомолов, С.Н. Песни Франца Шуберта как высокий жанр: автореферат дис...кандидата искусствоведения: 17.00.02 / Богомолов Сергей Николаевич. – СПб., 2000. – 21 с.
2. Бостридж, Иэн. «Зимний путь» Шуберта: анатомия одержимости / Бостридж Иэн. – URL: <https://www.litmir.me/br/?b=645595&pr=1> (дата обращения: 10.03.2022).
3. Жизнь Франца Шуберта в документах [Текст]: По публикациям Отто Эриха Дейча и другим источникам: [Перевод] / Сост., общ. ред., введ. и примеч. Ю. Хохлова. – М.: Музгиз, 1963. – 840 с.
4. Леонтьева, О.Т. Рельштаб Г.Ф.Л. / О.Т. Леонтьева // Музыкальная энциклопедия. – URL: <http://art.niv.ru/doc/encyclopedia/music/articles/769/relshtab-g-f-l-.htm> (дата обращения: 10.03.2022).
5. Лобашев, В.Д. Инфографика и наглядность в процессах подготовки студентов ПетрГУ / В.Д. Лобашев // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т.9, № 4. – С. 3.
6. Малинин, В.А. Формирование духовно-нравственных качеств личности обучающихся в условиях современного образования / В.А. Малинин, Ф.В. Повshedная, А.В. Пугачев // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10, № 1. – С. 2.
7. Петри, Э.К. Жанр Ständelieder как отражение немецкого культурного кода / Э.К. Петри // Вестник ННГУ. – 2015. – № 2(2). – URL: <https://cyber.ru/article/n/zhanr-st-ndelieder-kak-otrazhenie-nemetskogo-kulturnogo-koda> (дата обращения: 10.03.2022).
8. Сергеева, Г.П. Музыка. Рабочие программы. Предметная линия учебников Г.П. Сергеевой, Е.Д. Критской. 1-4 классы: учеб. пособие для общеобразоват. организаций / Г.П. Сергеева, Е.Д. Критская, Т.С. Шмагина. – 7-е изд. – М.: Просвещение, 2017. – 64 с.
9. Сергеева, Г.П. Музыка. 5-7 классы. Искусство. 8-9 классы. Сборник рабочих программ. Предметная линия учебников Г.П. Сергеевой, Е.Д. Критской: учебное пособие для общеобразоват. организаций / Г.П. Сергеева, Е.Д. Критская, И.Э. Кашекова. – 4-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 2016. – 126 с.
10. Ф. Шуберт «Лебединая песня». – URL: <https://soundtimes.ru/kamernaya-muzyka/udivitelnye-muzykalnye-proizvedeniya/f-shubert-lebedinaya-pesnya> (дата обращения: 10.03.2022).
11. Хохлов, Ю.Н. Песни Шуберта. Черты стиля / Ю.Н. Хохлов. – М.: Музыка, 1987. – 302 с.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Тюриня Надия Шамильевна

Московский городской педагогический университет (г. Москва);

кандидат педагогических наук Соколова Ольга Юрьевна

Московский городской педагогический университет (г. Москва)

МЕДИА КАК ПРОСТРАНСТВО И ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. Целью статьи является изучение подходов к использованию медиа как пространства и инструмента формирования инклюзивной культуры будущего педагога. Представлен анализ основных понятий теории медиа. Обозначены взаимоотношения теорий медиа в контексте отражения значимых социальных феноменов. В статье применены методы изучения медиакомпетентности студентов, получающих педагогическое образование. Исследование основывается на предложенной А.В. Федоровым модели медиакомпетентности. Для достижения целей исследования вопросы, предложенные А.В. Федоровым, были дополнены. В контексте информированности студентов изучалась роль репрезентации в медиа лиц с нетипичным развитием. В исследовании приняли участие студенты (142 человека) педагогического ВУЗа. Результаты исследования позволили выявить отдельные показатели медиакомпетентности будущих педагогов. Также были проанализированы способы репрезентации образа «другого» человека. Анализ результатов исследования позволил инициализировать медиаобразовательную концепцию формирования инклюзивной культуры будущих учителей. Медиаобразовательная концепция предполагает погружение в тематическую медиасреду с целью формирования как инклюзивной культуры, так и значимых медиакомпетенций. Важным аспектом реализации медиаобразовательной технологии является учет предпочтений целевой аудитории. Кроме этого, авторами отмечается важность понимания того, что медиа в данном случае выступает как инструмент и пространство социального диалога, а не как исключительно технология. Полученные результаты могут быть важны для практиков образовательного процесса высшей школы.

Ключевые слова: медиа, диалог, будущий педагог, образ, педагогика, культура, инклюзия.

Annotation. The purpose of the article is to study approaches to the use of media as a space and tool for the formation of an inclusive culture of a future teacher. An analysis of the basic concepts of media theory is presented. The relationship of media theories in the context of reflecting significant social phenomena is indicated. The article applies methods for studying the media competence of students receiving pedagogical education. The study is based on the proposed A.V. Fedorov models of media competence. To achieve the goals of the study, the questions proposed by A.V. Fedorov, were supplemented. In the context of students' awareness, the role of representation in the media of persons with atypical development was studied. The study involved students (142 people) of a pedagogical university. The results of the study made it possible to identify individual indicators of media competence of future teachers. The ways of representing the image of the "other" person were also analyzed. Analysis of the results of the study made it possible to initiate a media education concept for the formation of an inclusive culture of future teachers. The media education concept involves immersion in the thematic media environment in order to form both an inclusive culture and significant media competencies. An important aspect of the implementation of media education technology is taking into account the preferences of the target audience. In addition, the authors note the importance of understanding that the media in this case acts as a tool and space for social dialogue, and not only as a technology. The results obtained may be important for practitioners of the educational process of higher education.

Key words: media, dialogue, future teacher, image, pedagogy, culture, inclusion.

Введение. Исследователи феномена медиа на протяжении всего 20 века пытаются осмыслить это явление как социальный, культурологический, экономический фактор развития общества с одной стороны, и как фактор влияния на него – с другой. Среди наиболее значимых отечественных и зарубежных исследователей феномена медиа можно назвать М. Маклюэн, Н. Луман, Х. Ортега-и-Гассет, К.Б. Йенсен, Е.Л. Вартанова, И.В. Жилавская, А.В. Федоров и другие. Для решения задач (или достижения целей) данного исследования мы исходили из следующих ключевых положений

формирующейся теории медиа: идеи М.Маклюэна о том, что медиумом (посредником) являются окружающие человека предметы культуры (электричество, книга, реклама, деньги, дороги и пр.), изменяющие коммуникацию индивида с окружающей средой и трансформирующие его способ общения и восприятия внешней информации. Фактически, М. Маклюэн рассматривал данных посредников с точки зрения среды обитания человека или пространства.

Учитывая, что медиа как совокупность средств и инструментов отражения окружающей действительности, не может не обращаться к различной социальной тематике. Одной из важнейших проблем сегодня для всего общества является тема инвалидности и необходимости формирования принимающего общества или общества, основанного на ценностях инклюзии. Таким образом, возникает общественный запрос на формирование инклюзивной культуры на групповом и индивидуальном уровнях.

Изложение основного материала статьи. Одним из важнейших носителей инклюзивной культуры является педагог. Проблема формирования инклюзивной культуры отражена в работах отечественных ученых, например, В.В. Хитрюк: «Инклюзивная культура это составляющая профессионально педагогической культуры, определяется как интегративное личностное качество, способствующее созданию и освоению ценностей и технологий инклюзивного образования, интегрирующее систему знаний, умений, социально-личностных и профессиональных компетенций, позволяющих педагогу эффективно работать в условиях инклюзивного образования» [4, С. 82]. Мы видим, что первичная характеристика в данном определении – это ценности. Присвоение ценностей всегда происходит через соответствующее культурное поле. Предполагаем, что целенаправленное использование тематического медиаконтента может служить инструментом формирования инклюзивной культуры будущих педагогов. С этой точки зрения представляется важным, что интеграция медиа и инклюзии позволит формировать у студентов критическое мышление; стремление к поиску и трансляции достоверной, соответствующей современному уровню знаний информации; использование недискриминационного языка.

Исходя из традиционной классификации медиа по способам восприятия для целей данной статьи, мы остановимся на визуальных медиа. К визуальным медиа принято относить видео и фото сервисы, социальные медиа, в том числе.

Визуальные медиа обладают уникальным потенциалом хранить и транслировать не только фактическую информацию, но и комплекс характеристик эмоционального, социокультурного и идеологического свойства за все периоды своего существования. В целях данного исследования мы будем рассматривать потенциал таких визуальных медиа, как творчество, отраженное в интернет – пространстве. В практике подготовки будущих педагогов использование данного ресурса способно осуществлять как аксиологическую функцию, непосредственно влияя на зрителя через ощущения, но и являться уникальным по ресурсоёмкости и универсальности языком диалога в медийном пространстве внутри социума и между субкультурами, объединяя их и нивелируя различия, обусловленные, в частности, ограниченными возможностями. Исследование факторов, определяющих отношение к людям с инвалидностью, проведённое коллегами из Китая, показало, что осведомленность стимулирует положительное отношение к людям указанной категории, так же, как и то, что частота и качество контактов влияют на это отношение [6].

Для того чтобы реализовать поставленные цели были запланированы и реализованы этапы исследования: выбор диагностического инструмента; собственно исследование; анализ результатов; формулировка идей решения выявленных проблем.

Таким образом, целями данной статьи явилось изучение возможностей использования визуальных медиа как инструментов общения, просвещения и формирования нравственно-этических и социальных норм диалога общества и людей с ограниченными возможностями жизнедеятельности.

Для достижения поставленной цели исследования были выбраны следующие направления: изучение медиакомпетентности будущих педагогов в аспекте инклюзии. Выбор методов определялся задачами, теоретическими основами исследования, их инструментальностью.

В исследовании приняли участие студенты ГАОУ ВО МГПУ, обучающиеся по специальности «Педагогическое образование» (98 чел.) и «Специальное (дефектологическое) образование» (44 чел.). Исследование проводилось в период февраль-апрель 2021 года.

Для исследования медиакомпетентности студентов были использованы, рекомендованные А.В. Федоровым [3] блоки вопросов и заданий, дополненные вопросами, связанными с медиа аспектами инклюзии. Студенты отвечали на вопросы в приложении Microsoft Forms:

1. Какие жанры привлекают вас в СМИ, освещающих вопросы инклюзии? (Нужно выбрать от одного до нескольких вариантов ответа: информационные – заметка, отчет, интервью, репортаж и т.п.; аналитические, публицистические – статья, рецензия, обзор, очерк, портрет, памфлет, ток-шоу и т.п.; литературные – роман, повесть, рассказ, новелла, стихотворение и т.п.; игры/конкурсы; другие).

2. Какие жанры привлекают вас в фильмах/телесериалах о людях с инвалидностью и ОВЗ? (Нужно выбрать от одного до нескольких вариантов ответа – документальный, сатира, сказка, трагедия, драма, триллер, комедия, фантастика, другое).

3. Медиа – образ человека с инвалидностью ассоциируется для Вас с(продолжите предложение).

4. Укажите, по вашему мнению, - какой процент населения земли имеет инвалидность?

5. Укажите, какой процент людей в вашем окружении имеет инвалидность?

Ответы на вопросы исследовательской методики оценки медиакомпетентности студентов показали следующие результаты:

Какие жанры привлекают вас в СМИ, освещающих вопросы инклюзии? (нужно выбрать от одного до нескольких вариантов ответа): информационные 90%; аналитические/публицистические 2%; литературные 5%. Количественный анализ результатов показывает, что информационный жанр является для студентов предпочтительным, что позволяет сделать вывод о готовности студентов самостоятельно анализировать полученную информацию. Важно, чтобы информация соответствовала в данном случае, критериям инклюзивности (достоверность, современный уровень знания, недискриминационный язык, позитивная реалистичная ориентация).

Какие жанры привлекают вас в фильмах/телесериалах о людях с инвалидностью и ОВЗ?: документальный 70%; драма 7%; триллер 23%. Ответ на второй вопрос исследования также демонстрирует тенденцию на самостоятельный анализ видеоконтента, который отражает реалистичную картину изучаемой действительности. В телевизионном секторе более 80% ответивших выбирают фильмы и сериалы.

Анализ на вопрос о предпочтениях в выборе видеопродукции позволяет сделать вывод о высоком потенциале ресурсов кинематографа в контексте формирования инклюзивной культуры будущих педагогов. Однако здесь также остается актуальна проблема отбора соответствующего контента.

«Медиа – образ человека с инвалидностью ассоциируется для Вас с ...»: затруднились с ответом 27%; соотнесли вопрос с темой медиа, привели примеры 10% (например, Ник Вуйчич или «До встречи с тобой»); медиаобраз скорее негативный 31% (коляска, лузер и т.д.); медиаобраз позитивный 35% (сила духа, такой же как все человек, преодоление, благотворительность).

Анализ результатов ответов на вопрос об ассоциациях показывает достаточно низкую осведомлённость участников исследования о проблеме. Важно, что 31% ассоциирует в негативной коннотации. Лишь 10% студентов смогли назвать реальных или медиа-персонажей, отражающих проблематику нетипичного развития. Это позволяет сделать вывод о том, что работа по формированию инклюзивной медиакомпетентности является актуальной.

Укажите, по вашему мнению, – какой процент населения земли имеет инвалидность?: в мире живет 15-30% людей с инвалидностью – 75% опрошенных; в мире живет 5-15% людей с инвалидностью – 25%.

Укажите, какой процент людей в вашем окружении имеет инвалидность?: менее 1% людей с инвалидностью в окружении 50% опрошенных; 2-5% людей с инвалидностью в окружении 50% опрошенных.

Анализ ответов на вопросы о репрезентации людей с инвалидностью в глобальном масштабе и на персональном уровне: по мнению 75% опрошенных, в мире живет 15-30% людей с инвалидностью, однако в своем окружении люди с ОВЗ занимают менее 1% у 50% ответивших, у второй половины участников исследования это число составляет от 2 до 5%, тогда как в соответствии со статистическими данными ВОЗ это около 15% населения. Таким образом, очевидно, что репрезентация нетипичного человека не соответствует реальному положению дел.

Результаты эмпирического исследования показали высокую мотивацию студенческой аудитории к взаимодействию с медиасредой в контексте инклюзии, обозначили основные источники информации об изучаемой проблеме; а также неравномерность в осознании медиа-образа человека с инвалидностью.

Эмпирические данные определили мотивы и факторы инициации создания медиаобразовательной концепции формирования инклюзивной культуры студентов педагогического вуза. Структурными компонентами медиаобразовательной концепции будут выступать следующие направления деятельности:

- в соответствии с теорией всеобщих медиа обеспечивается доступ ко всем видам медиа, являющимся потенциальным инструментом понимания круга вопросов, связанных жизнью людей с ограниченными возможностями и их ближайшего окружения;

- формирование навыков критического мышления и восприятия медийного контента, в том числе в контексте инклюзии;

- содействие формированию творческой интерактивной среды, способствующей медийной активности в исследовании, и распространении идей инклюзии.

Отдельные вопросы реализации медиаобразовательной концепции развития инклюзивной культуры отражены в предыдущих исследованиях [5].

Выводы. Краткий обзор возможностей использования медиа в целях создания пространства для мультикультурного диалога и формирования инклюзивной культуры будущих педагогов позволяет сделать ряд заключений:

1. Проблема формирования инклюзивной культуры будущего педагога средствами медиа нуждается в последовательном осмыслении и практической апробации.

2. Реализация медиаобразовательной концепции формирования инклюзивной культуры будущих педагогов требует учета предпочтений студентов в каналах получения информации по жанрам, видам и т.д.

3. Содержание медиаобразовательной концепции – это динамичное образование, изменяющееся вслед за развитием собственно медиатехнологий, но при этом фокусирующееся исключительно на отражении актуальной социальной тематике, формирующее диалогичное пространство, а не собственно технологических решениях.

Таким образом, можно говорить, что предложенные направления стратегии погружения студенческой аудитории в медиaprостранство, с целью выявления его возможностей для отображения образа другого и его реализации там, оправданы. Думаем, что анализ медиaprостранства как инклюзивной среды для всех без исключения, может быть использован в рамках медиаобразовательной концепции формирования инклюзивной культуры будущих педагогов.

Литература:

1. Варганова Е.Л. Теория медиа: отечественный дискурс / Е.Л. Варганова. – М.: МГУ, 2019. – 224 с.
2. Жилавская, И.В. К вопросу о концепции теории всеобщих медиа / И.В. Жилавская // Медиа. Информация. Коммуникация. – 2018. – № 24. – С. 1-16.
3. Федоров, А.В. Оценка медиакомпетентности студентов: анализ результатов тестирования / А.В. Федоров // Научно-педагогический журнал Восточной Сибири Magister Dixit. – 2011. – № 1. – С. 3.
4. Хитрюк В.В. Инклюзивная готовность как этап формирования инклюзивной культуры педагога: структурно-уровневый анализ // Вестник БГУ. – 2012. – №1 (1). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/inklyuzivnaya-gotovnost-kak-etap-formirovaniya-inklyuzivnoy-kultury-pedagoga-strukturno-urovnevyy-analiz> (дата обращения: 03.03.2022).
5. Tjurina N.S., Sokolova O.Y. The image of the “other” as revealed through visual arts: backgrounds and perspectives В сборнике: European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. Conference proceedings. – London, 2020. – С. 1023-1031. DOI: 10.15405/epsbs.2020.11.03.108
6. Wang, Z., Xu, X., Han, Q. et al. Factors associated with public attitudes towards persons with disabilities: a systematic review. BMC Public Health 21, 1058 (2021). <https://doi.org/10.1186/s12889-021-11139-3>

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Тюрина Надия Шамильевна

Московский городской педагогический университет (г. Москва);

кандидат педагогических наук Соколова Ольга Юрьевна

Московский городской педагогический университет (г. Москва)

МЕДИА КАК РЕСУРС ДЛЯ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ОСОБЕННЫХ ЛЮДЕЙ

Аннотация. Целью статьи является изучение возможностей медиа как среды для самореализации людей с ограниченными возможностями жизнедеятельности. В статье акцентируется особая роль визуальных медийных средств в решении задач самореализации и информирования общества. Подчёркивается роль этих ресурсов в решении задач актуализации для социума характеристик социокультурного, идеологического, эмоционального свойств. Актуальность темы определяется ростом популяции людей с ограниченными возможностями с одной стороны и постоянно развивающимися возможностями мультимедиа – с другой. Так же важна роль доступности медийного контента для массового потребителя. Решающую роль играют коммуникативные возможности медиа, значительно упрощающие «доставку» творческого продукта аудитории. В статье раскрываются ресурсы языка визуальных медиа в общении между субкультурами, для этого применяется содержательный анализ творческих работ, содержащихся в медийном пространстве. В статье уделено

внимание медийной активности людей с ограниченными возможностями здоровья: проанализировано творчество людей указанной категории, его место в медиапространстве. Уточнены условия расширения информированности и осведомленности как характеристик социума по отношению к жизни и возможностям людей с ограничениями жизнедеятельности. В статье применены методы исследования медийного контента, формируемого с участием авторов, имеющими ограниченные возможности здоровья. Изучены возможности самопрезентации лиц с нетипичным развитием. Применяется содержательный, дискурсивный анализ образцов искусства, созданных людьми с инвалидностью. В статье продемонстрированы примеры творческой самореализации людей с ограниченными возможностями жизнедеятельности, полученные посредством изучения тематического медиаконтента. Предложен ряд аргументированных выводов о потенциале визуальных медиа в области обеспечения условий творческой самореализации людей с ограниченными возможностями здоровья и в решении просветительских задач. Полученные результаты могут быть полезны в практике образовательного процесса высшей школы.

Ключевые слова: визуальные медиа, язык, образ, педагогика, творчество, культура, искусство, инклюзия.

Annotation. The purpose of the article is to study the possibilities of media as an environment for self-realization of people with disabilities. The article emphasizes the special role of visual media in solving the problems of self-realization and informing society. The role of these resources in solving the problems of updating the characteristics of socio-cultural, ideological, emotional properties for the society is emphasized. The relevance of the topic is determined by the growth of the population of people with disabilities, on the one hand, and the constantly evolving multimedia capabilities, on the other. The role of accessibility of media content for the mass consumer is also important. The decisive role is played by the communicative possibilities of the media, which greatly simplify the "delivery" of the creative product to the audience. The article reveals the resources of the language of visual media in communication between subcultures, for this purpose a meaningful analysis of creative works contained in the media space is used. The article pays attention to the media activity of people with disabilities: the creativity of people of this category, its place in the media space is analyzed. The conditions for expanding awareness and awareness as characteristics of society in relation to the life and opportunities of people with disabilities are clarified. The article uses methods for studying media content formed with the participation of authors with disabilities. The possibilities of presenting persons with atypical development were studied. A meaningful, discursive analysis of art samples created by people with disabilities is applied. The article demonstrates examples of creative self-realization of people with disabilities obtained through the study of thematic media content. A number of reasoned conclusions about the potential of visual media in the field of providing conditions for the creative self-realization of people with disabilities and in solving educational problems are proposed. The results obtained can be useful in the practice of the educational process of higher education.

Key words: visual media, language, image, pedagogy, creativity, culture, art, inclusion.

Введение. Ключевыми, определяющими суть термина "самореализация" (self-realisation) неизменно остаются такие слова, как «осуществление», «возможность», «индивидуальность». Вопрос самореализации, социальной реабилитации людей с ограниченными возможностями здоровья поднимается такими исследователями как Дерманова И.Б., Коростылева Л.А., Кравченко Н.Е., С.Л. Рубинштейн, Суслова М.Ю., Ткаченко В.С., Ф. Бэкон, Маслоу А., Л. Фейербах и другие. В качестве психологических условий успешности самореализации можно рассматривать уверенность в себе и позитивную самооценку [4, С. 3].

Л.С. Выготский подчеркивал, возможность предотвращения реализации дефекта в социальном плане, если обеспечить доступ человека с атипичным развитием к культуре как источнику и условию развития высших психических функций [1, С. 13].

Осмысление роли медиа в качестве социального, культурологического, экономического фактора развития общества стало направлением научной мысли XX-XXI столетий. Среди отечественных и зарубежных исследователей феномена медиа можно назвать М. Маклюэна, К.Б. Йенсена, Е.Л. Вартанову, И.В. Жилавскую и других.

Для достижения цели исследования мы исходили из ряда положений теории медиа: К.Б. Йенсен, характеризуя уровни медиа, относит к первому уровню все медиа, которые определяются участием человека: язык, речь, песня, танец, живопись и т. д. Далее он рассматривает возможность объединения на одной платформе медиа всех уровней (интернет, ПК) [5, С. 6]. М. МакЛюэн считает, что окружающие человека явления цивилизации (книги, деньги, реклама, деньги, дороги, электричество, средства коммуникации и пр.) обуславливают его связь с окружающей средой и меняют способ общения и восприятия внешней информации [3, С. 25]. И.В. Жилавская подчёркивает «сквозной», универсальный характер медиа [2, С. 1].

Одной из значимых проблем настоящего времени является тема социокультурной абилитации, реабилитации, интеграции людей с ограниченными возможностями жизнедеятельности, одним из важнейших условий для этого должно быть просвещённое общество, базирующееся на ценностях инклюзии.

Изложение основного материала статьи. Интерес к творчеству людей с ограниченными возможностями, разнообразных подходов к формированию диалога двух культур в последние годы во всем мире достаточно высок. Это не в последнюю очередь объясняется значительно увеличившимся благодаря электронным средствам коммуникации, сети Интернет спектром возможностей «доставить» свой творческий продукт непосредственно к зрителю, В исследовании R. McMillen, F.A. Alter делается вывод о том, что «социальные сети могут оказать положительное влияние на людей с ограниченными возможностями в отношении социальной интеграции. А также показано, как художественные музеи могут использовать социальные сети для лучшего общения и социального включения людей с ограниченными возможностями» [6, С. 5].

Исходя из классификации медиа по способам восприятия, мы остановимся на визуальных медиа, к которым относятся видео и фото сервисы, а конкретно – на тех, которые позволяют презентовать произведения пространственного искусства – арт объекты, произведения живописи и графики, – те, что не имеют временной шкалы измерения и зритель может сам регулировать время, которое он отведёт на восприятие такого контента.

Для достижения поставленной цели были определены задачи: изучение медиаконтента, созданного людьми с ограниченными возможностями здоровья по критериям качества и успешности компенсации и реабилитации (абилитации); изучение влияния такого тематического контента на отношение общества к людям с ОВЗ.

Визуальные медиа обладают уникальным потенциалом хранить и транслировать не только фактическую информацию, но и комплекс характеристик эмоционального, социокультурного и идеологического свойства за все периоды своего существования. В целях данного исследования мы будем рассматривать потенциал таких визуальных медиа, как творчество, отраженное в интернете – пространстве. В решении поставленных задач принимали участие студенты третьих курсов ГАОУ ВО МГПУ, обучающиеся по направлению «Педагогическое образование» с различными профилями подготовки.

Анализ студенческой аудиторией творчества лиц с инвалидностью в медиапространстве с учетом предложенных критериев дал результаты: в сети Интернет студенты нашли и проанализировали информацию о людях с ограниченными

возможностями здоровья, для которых творчество стало средством самовыражения, а медиа – средством информирования человечества о себе и своём потенциале, рассмотрим ряд примеров.

Слабовидящий художник Майкл Уильямс из Мемфиса, родившийся в 1964 г., увлекся искусством, наблюдая за творчеством мамы художницы. Для работы Уильямс использует мощное увеличительное стекло и наклоняется вплотную к холсту. На одну картину художник тратит от двух недель до года.

Живущий в Далласе Джон Брамблитт (John Bramblitt) утратив зрение впал в депрессию, справиться с которой смог благодаря занятиям живописью. Чтобы создавать картины, он касается природы, а затем рисует на бумаге маркером, который оставляет выпуклый след. Он утверждает, что различает краски ощупью и отмечает, что внутренняя гармония вернулась благодаря занятиям живописью.

В Италии, Голландии, Чехии и Китае известна яркая живопись слепорождённого художника самоучки из Турции Эшрефа Армагана. Он работает масляными красками так же при помощи пальцев. В 2009 году принял участие в рекламной кампании автомобиля Volvo S60.

Лиза Фиттипальди (Lisa Fittipaldi), дипломированный финансовый аналитик, в 1995 г. вместе со зрением потеряла профессию, погрузилась в депрессию до тех пор, пока ей не попали в руки краски. Слушая аудиокниги, Лиза изучала основы изобразительного искусства. Для того, чтобы ориентироваться на поверхности холста, Лиза помещала сверху верёвочную сетку. Работы Фиттипальди участвуют в выставках по всему миру, она написала книгу «A Brush with Darkness» («Кисть во тьме»), где описывает свой опыт обучения изобразительной деятельности «вслепую».

Англичанин Артур Эллис в 60-х годах XX века получил степень по изобразительному искусству. В 2006 году потерял зрение и слух. Эллис является носителем синдрома Шарля Бонне, при котором слепые люди испытывают периодические яркие зрительные галлюцинации, которые он включает в свои произведения. Эллис создал технику, в которой применяется пластилиноподобная масса для разметки контуров.

Харьковчанин Дмитрий Дидоренко был профессиональным художником. Участвуя в поисковой экспедиции, Дмитрий подорвался на mine, оставшейся в земле со времён Второй Мировой войны, и ослеп в результате полученных ранений. После этого он продолжил заниматься творчеством, у него состоялось около 20 персональных выставок на родине, в США, Японии, России.

Лариса Владиславовна Павлова, незрячая художница из Санкт-Петербурга, обучившаяся изобразительной деятельности по методике Ю.А. Навиочникова, не только смогла реализоваться творчески, но и проводит дистанционные мастер-классы по рукоделию и щедро делится приёмами создания рельефных и плоских изображений.

Британец Кит Салмон после окончания университета работал скульптором и художником. В 1989 году ослеп. Салмон, который до того, как утратил зрение, был активным альпинистом и путешественником, продолжает совершать походы по холмам Великобритании, а затем пишет то, что он видел когда-то, объединяет это с тем, как он ощущает окружающее сейчас.

Один из знаковых глухих художников в отечественной культуре – Александр Мартьянов (1960-2021), создавший логотип ВОГ (Всероссийское общество глухих), оформлявший книги, словари, буклеты, логотипы конкурсов по заказу ВОГ. В 1989 году в США стал лауреатом фестиваля «THE DEAF WAY» («Путь глухих»), где одним из первых показал VV-искусство (искусство визуальной миниатюры).

Глухой художник и рассказчик Алексей Гладков (1961-2014) получил базовое образование на художественно-оформительском отделении Политехникума ЛВЦ в Павловске. Затем закончил МГХИ им. В.И. Сурикова. Работы Гладкова относятся к разным жанрам: это и пейзаж, и обнажённая натура, и гротескные композиции, связанные с жестами.

Среди художников с нарушениями опорно-двигательного аппарата отмечен китаец Хуанг Гофу 1970 г.р., с раннего возраста мечтавший стать великим художником, но электротравма в детстве привела к ампутации рук. К 12 годам он научился писать картины с помощью ног. В 18 лет он бросил школу чтобы зарабатывать – рисовал на улицах, собирая публику. Услышав, что рисовать ногами некрасиво, он научился рисовать, держа кисть ртом. Музей Чунцин (Chongqing Talents Museum) предложил Гофу должность старшего куратора.

Выводы. Результаты эмпирического исследования показали высокую мотивацию студенческой аудитории к взаимодействию с медиасредой в контексте инклюзии, обозначили основные источники информации об изучаемой проблеме; а также неравномерность в осознании медиа-образа человека с инвалидностью.

Результаты изучения творчества людей с ограниченными возможностями, представленного в медийном пространстве и возможностей медиaprостранства в решении задач социализации и включения в культурный диалог людей с ограниченными возможностями и общества позволил сделать ряд выводов:

- Примеры случаев творческого самовыражения лиц с различными нарушениями позволяют снять основной общественный стереотип о том, что инвалид не способен к творчеству. Компенсаторные механизмы, волевые усилия, развитая эмоциональная сфера позволяют человеку проявлять себя и реализовывать свое восприятие этого мира.

- Примеры успешной (с учётом исторических реалий) компенсации в социальном плане – результаты частных обстоятельств: личностного потенциала, помощи близких и т.п.

- Остаётся риск того, что социальная абилитация (и реабилитация) не состоятся, потому что нужного стечения обстоятельств не произойдёт, системная помощь людям с особенностями развития не может охватить всех нуждающихся.

- Погружение в медиaprостранство творчества людей с нетипичным развитием позволяет снижать стигматизацию, повышать интерес, уважение, развивать диалогические отношения внутри социума.

Творчество людей с ограниченными возможностями здоровья в современных условиях новых коммуникационных возможностей, в том числе, визуальных, стало доступно широкой аудитории и способно стать своеобразным мостом для развития культурного диалога. Язык визуальных медиа может успешно использоваться людьми с ограниченными возможностями в творчестве, создавая развивающую и принимающую социальную среду.

Краткий обзор возможностей использования медиа в целях создания пространства для самореализации и формирования инклюзивной культуры будущих педагогов позволяет сделать заключение о том, что творчество людей с особенностями развития, будучи более широко представленным в массовой культуре, способно изменить общественные установки по отношению к меньшинствам «других» людей, способно быть «культурным мостом», предназначенным для преодоления водораздела между «другие» и «мы».

Литература:

1. Выготский, Л.С. Собрание сочинений. В 6 т. Т.5. Общие вопросы дефектологии / Л.С.Выготский. – Москва: Педагогика, 1983. – 368с.

2. Жилавская, И.В. К вопросу о концепции теории всеобщих медиа / И.В. Жилавская // Медиа. Информация. Коммуникация. – 2018. – № 24. – С. 1-16.

3. МакЛюэн, Г.М. Понимание медиа: внешние расширения человека / Г.М. Маклюэн. – М: Кучково поле, 2007. – 464 с.

4. Ромек, В.Г. Уверенность в себе как социально-психологическая характеристика личности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Ростов н/Д: Изд-во РГУ, 2011. – 23 с.
5. Jensen, K.B. Media // The International Encyclopedia of communication. Malden (USA), Oford (UK), Carlton (Australia), 2008 / K.B. Jensen. – Blackwell. – P. 2811-2817.
6. McMillen, R, Alter F.A. Social media, social inclusion, and museum disability access, 2017 / McMillen R., Alter F.A. – Museums & Social Issues 12(3). – P. 1-11

Педагогика

УДК 377

преподаватель Уракова Екатерина Андреевна

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

магистрант Михайленко Дмитрий Михайлович

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

студент Сидоров Андрей Николаевич

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

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В данной статье авторами рассматриваются вопросы актуализации и внедрения проектной деятельности в процесс подготовки высококвалифицированных специалистов в условиях профессионального образования. Подчеркиваются особенности внедрения проектной технологии обучения и проектного метода в современную систему профессионального образования, формируются закономерности и принципы отдельных аспектов практики применения, а также изучаются особенности коррекции результатов формирования проектной деятельности в зависимости от типологии проектов. Авторами подчеркивается, что формирование проектной деятельности – это сложный механизм адаптации существующей методологии под условия подготовки специалистов, базирующейся на принципах межпредметности, компетентности, практико-ориентированности и непрерывности образовательных процессов.

Ключевые слова: профессиональное обучение, метод проектов, технология проектного обучения, профессиональное образование.

Annotation: In this article, the authors consider the issues of updating and implementing project activities in the process of training highly qualified specialists in the context of vocational education. The features of the introduction of project-based learning technology and the project method into the modern system of vocational education are emphasized, patterns and principles of individual aspects of the practice of application are formed, and the features of correcting the results of the formation of project activities depending on the typology of projects are studied. The authors emphasize that the formation of project activities is a complex mechanism for adapting the existing methodology to the conditions of training specialists, based on the principles of interdisciplinary, competence, practice-oriented and continuity of educational processes.

Key words: vocational training, project method, project training technology, vocational education.

Введение. Процессы подготовки высококвалифицированных гибких и адаптивных специалистов на современном этапе – это основная задача профессионального образования. Её достижение является вполне возможным, однако, требует внедрения комплекса подходов к организации деятельности обучающихся. В текущих условиях, педагоги вынуждены осуществлять подбор технологий, форм и методов обучения, нацеленных на оптимизацию процесса формирования знаний, умений, навыков и компетенций. Главная идея – это поиск «идеальной» точки соприкосновения ряда установок педагогической системы, приводящих к гармонизации принципов научности, самоорганизации, приоритетности наряду с актуализацией вопросов теоретической и практической подготовки. Особую перспективность в этой связи приобретает технология проектного обучения, в основе которой лежат принципы формирования и осуществления проектной деятельности для обучающихся. В тоже время, необходимо четко выстраивать план деятельности студентов в ходе работы с проектами, соотнося его целевые и результативные ориентиры, а также содержание, деятельность и формы работы с рядом профессиональных задач, что позволит подстроить технологию проектной деятельности под особенности подготовки специалистов в профессиональном образовании.

Таким образом, формулировка цели статьи – произвести комплексный теоретический анализ особенностей формирования проектной деятельности обучающихся в условиях профессионального образования и выявить закономерности и принципы данного процесса.

Изложение основного материала статьи. Формирование проектной деятельности – это сложный процесс адаптации технологии проектного обучения под современные условия функционирования системы профессионального образования, позволяющий максимально гармонизировать применение технологии с необходимыми принципами организации деятельности, применяемыми методами обучения, а также процессами формирования знаний, умений, навыков и компетенций студентов с опорой на практические аспекты деятельности. Как таковая, проектная деятельность рассматривается исключительно с позиции её достоинств в области укрепления основ командного взаимодействия, формирования коммуникативных, поисково-исследовательских компетенций, развития навыков самоорганизации деятельности, установления критического мышления и так далее [6]. В тоже время, проблемным становится соотношение проектной технологии обучения с содержанием учебных дисциплин и корректировка образовательной системы под современные принципы построения взаимодействия. Это также предполагает учет модульного и компетентностного подходов с упором на непрерывность образовательных процессов, их практико-ориентированность с формированием ряда ключевых компетенций (отраженных в соответствующем ФГОС).

Все вышеизложенные аспекты так или иначе учитываются педагогом в ходе его методической и проектировочной деятельности, во время которой прорабатывается комплексный механизм внедрения проектного обучения в процесс подготовки по какой-либо учебной дисциплине. Внедрение метода проектов позволяет улучшить такие аспекты (с позиции результативности образования), как развитие креативности, творческой активности, способности к формированию оптимальных путей решения поставленных задач, адаптивности, интеграции в контексте взаимодействия (параллельная индивидуальная и групповая деятельность; в том числе их сочетание в ходе образовательной подготовки), ориентации на

получение реального продукта [7]. Результат проектного метода в профессиональном образовании – это формирование компетенций, знаний, умений и навыков в их неразрывной связи с практической деятельностью; метод проектов позволяет актуализировать содержание какой-либо учебной дисциплины за счет решения проблемы или модернизации тех или иных её аспектов – это требует привлечения довольно широкого перечня ресурсов со стороны студента (способствуя его погружению в проблему, осуществления поиска рациональных путей её преодоления, а также сочетание данных аспектов с экономической составляющей) и постоянной актуализации ранее полученного опыта. Кроме того, метод проектов позволяет интегрировать теорию и переориентировать её в сторону практической применимости; в таком случае теоретические знания становятся основой получения результата проектной деятельности. С позиции формирования компетенций, данный аспект является одним из самых значимых, именно он выступает в качестве основы внедрения проектной деятельности в контекст изучения отдельных учебных дисциплин [3].

Формирование проектной деятельности требует учета целого комплекса аспектов построения образования – это и согласованность с текущей системой подготовки, ориентация на современные и актуальные принципы, методы, формы и средства реализации проектной деятельности, это и аспекты учета особенностей групп обучающихся, возможность применения метода проектов в конкретных условиях. Причем условия, как правило, видоизменяются для различных образовательных программ и систем подготовки (СПО, ВО, ДПО) – для одних учебных дисциплин внедрение метода проектов не будет максимально раскрывать потенциальные возможности применения; для других же, станет наиболее целесообразным и преимущественным.

К педагогу в таких условиях предъявляются комплексные требования. Он, как минимум, должен эффективно подготовить все условия образовательной деятельности под возможности реализации проектного метода; это требует предварительного изучения обучающихся (на наличие опыта реализации проектов, работы с проектами, а также наличие поисково-исследовательских знаний, умений, навыков и компетенций; при их отсутствии же, реализовывать дополнительные операции, нацеленные на формирование таковых, как минимум в базовой составляющей), адаптации целей и задач образовательной деятельности (а также предполагаемых результатов) с принципами компетентностного подхода (применение проектной технологии должно увеличивать качественные аспекты формирования компетенций с упором на сокращение количества производимых операций со стороны педагога, а также снижения количества потраченного времени на реализацию данных функций), соотношения и корректировки содержания, согласования методов, принципов, подходов (с учетом возможного исключения из системы одних, их заменой или переориентацией на другие). Кроме того, формирование проектной деятельности предполагает обязательный учет аспектов самоорганизации и самоподготовки с реализацией контрольно-оценочных и корректировочно-консультационных функций педагога [5]. В результате, минимальной основой образовательной деятельности с применением метода проектов становится формирование общекультурных и профессиональных компетенций (ОК и ПК), установление практики успешной адаптации комплекса требований (знает, умеет, владеет), а также внедрение в их систему профессиональных и бытовых навыков, как результата гармоничного формирования проектной деятельности в условиях профессионального образования.

Учет вышеизложенных и иных особенностей, возникающих при интеграции проектного метода в условия подготовки специалистов, возможен, например, при реализации функций проектирования и моделирования со стороны педагога. Сюда также необходимо внедрять и прогнозирование, позволяющее оптимизировать исходы внедрения модели на нескольких уровнях (при учете изменений), в том числе при внесении изменений после апробации. Для студентов педагог формирует шестиступенчатую структуру осуществления проектной деятельности (рис. 1), на каждом из этапов педагог актуализирует условия метода проектов под специфику профессионального образования и соотносит все ранее отраженные пункты с особенностями образовательной подготовки. Причем важно понимать, что данные процессы, с целью достижения максимальной эффективности, должны быть заранее согласованы, т.е. происходить по установленному плану, и, в случае чего, оперативно корректироваться (при отклонении в области результатов) [8].

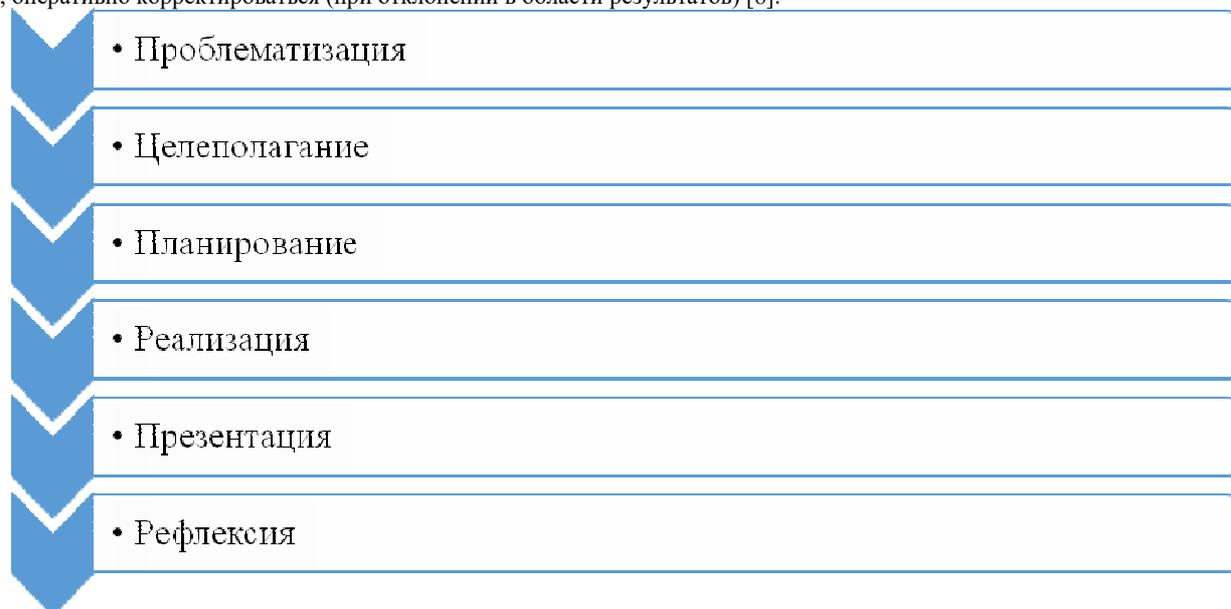


Рисунок 1. Этапы реализации проектного метода при организации деятельности студентов [4]

Студенты же на каждом из этапов выполняют поставленные педагогом задачи и реализуют соответствующие функции; педагог лишь формирует рамки осуществления деятельности – как правило, это пространственно-временные ограничения, а также иные ограничения, связанные с условиями подготовки, полнотой содержания и ранее проработанной моделью реализации проектного метода; контролирует ход реализации этапов, эффективно оценивает проделанную работу и так далее.

Как правило, формирование проектной деятельности обучающихся начинается с возникновения какого-либо проблемного аспекта; педагог здесь может выбрать два пути подводки к данному аспекту – произвести прямое обозначение

необходимости поиска проблем, связанных с содержанием учебной дисциплины, и требующих решения, или же предложить перечень самостоятельно. У каждого из вариантов есть собственные достоинства и недостатки; так, например, при самостоятельном поиске проблем, обучающиеся выберут наиболее интересную к реализации тему, но в тоже время, это требует большего количества времени (что не всегда удастся реализовать в контексте временного ограничения, представленного выделенными часами на изучение дисциплины). Предложение ограниченного круга проблем может снизить мотивацию студентов, что также требует проведения дополнительной работы со стороны педагога, также относимой к процессам формирования проектной деятельности.

Обращаясь к процессу внедрения метода проектов в условия образовательной подготовки в системе профессионального образования, важно подчеркнуть, что существующая типология проектов с этой позиции отражает особый интерес и вариативность организации деятельности обучающихся при различных учебных дисциплинах. Например, исследовательский проект может применяться в большей степени в теоретических дисциплинах и выступать в качестве итога организации теории и построения её связи с практикой. Творческие проекты наиболее целесообразны для учебных дисциплин, так или иначе связанных с проектировочной деятельностью; как правило, они включаются в образовательные программы в начале обучения студентов, когда формируются основы дальнейшей учебной и профессиональной деятельности [2]. Такие проекты обладают свободой выбора темы и так далее. Игровые и ролевые проекты в этом отношении нацелены именно на аспекты установления сотрудничества обучающихся и организацию их командной работы, формирование приоритетов в осуществлении деятельности. Информационные проекты – это исключительно теоретические, предполагающие сбор качественной и количественной информации о какой-либо проблеме (закладающейся в основу проекта), формы работы, направленные на обобщение и систематизацию. Самый сложный к формированию и подготовке вид проектов – это прикладной, или же практико-ориентированный; он предполагает одновременное принятие черт всех проектов и нацеленность на получение продукта, в том числе с комплексом планирования и так далее. Как правило, он используется в системе подготовки ограниченно; рассматриваются лишь его структурно-концептуальные основы, которые в дальнейшем могут развиваться обучающимися самостоятельно (например, в ходе внеучебной, научно-исследовательской и другой деятельности).

Кроме того, важно подчеркнуть, что формирование проектного взаимодействия предполагает и смену традиционного ролевого восприятия педагога – он становится куратором-организатором активности студентов; реализует стимулирующие функции и не транслирует какие-либо теоретические аспекты информации (за исключением формирования основ осуществления проектной деятельности).

Резюмируя вышеизложенные аспекты и соотнося их с реальной практикой применения проектного подхода, необходимо подчеркнуть несколько уровней проблем, возникающих при формировании проектного метода в условиях профессионального образования:

1. Сложность реализации полученных проектов и их результатов.
2. Отсутствие практико-ориентированности проектов при их теоретико-исследовательской направленности.
3. Периодическое отсутствие логической связи в рамках реализации проекта, в том числе в области системности применения.
4. Невозможность формирования всех изложенных аспектов результативности образовательного процесса при нарушении (и отсутствии своевременной коррекции) условий гармоничной реализации проектов со стороны студентов (задачная ориентация проекта) [1].

Важно понимать, что решение данных проблем предполагает повышения согласованности проектного подхода с текущей системой обучения; возвращаясь к целесообразности его внедрения, необходимо вновь подчеркнуть, что формирование проектной деятельности является сложным и комплексным явлением.

Выводы. Таким образом, проектная деятельность профессионального образования, в основе которой лежит системная адаптация и реализация метода проектов в условия подготовки обучающихся, является довольно перспективным способом организации деятельности студентов, укрепляющим отдельные аспекты результативности образования. В тоже время, создание всех необходимых условий для реализации метода проектов – это сложная работа педагога, предполагающие согласование педагогической системы под условия образовательной практики.

Литература:

1. Ветров, Ю.П. Особенности организации проектной деятельности в профессиональном образовании / Ю.П. Ветров // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2019. – №2. – С. 41-48.
2. Елизарова, Е.А. Закономерности организации проектной деятельности. Педагогические условия формирования проектных умений / Е.А. Елизарова // Вестн. Сам. гос. техн. ун-та. Сер. Психолого-педагогич. науки. – 2014. – №1 (21). – С. 75-79.
3. Лунева, Ю.Б. Практико-ориентированный подход в профессиональном образовании / Ю.Б. Лунева, О.И. Ваганова, Ж.В. Смирнова // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. – 2018. – №6 (32). – С. 122-126.
4. Митрофанова, Г.Г. Этапы формирования проектной деятельности студентов / Г.Г. Митрофанова // Царскосельские чтения. – 2010. – №XIV. – С. 176-181.
5. Омарова, М.О. Дидактические особенности проектной деятельности в профессиональном образовании / М.О. Омарова, Х.А. Алижанова // Известия ДГПУ. Психолого-педагогические науки. – 2014. – №3 (28). – С. 127-130.
6. Смирнова, Ж.В. Технология организации проектной деятельности студентов / Ж.В. Смирнова, О.И. Ваганова, А.В. Макеева // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. – 2018. – №6 (32). – С. 204-208.
7. Уракова, Е.А. Характеристика проектной деятельности педагога профессионального обучения / Е.А. Уракова // Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы. Сборник статей по материалам Всероссийской (национальной) научно-практической конференции. – Красноярск. Красноярский государственный аграрный университет, 2020. – С. 320-322.
8. Цыплакова, С.А. Моделирование проектной деятельности в системе профессионального образования / С.А. Цыплакова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – №58-3. – С. 274-277.

УДК 371

кандидат педагогических наук **Харабаджах Мелия Наримановна**
 Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
 Федерального государственного автономного образовательного
 учреждения высшего образования
 «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ИГРОТЕРАПИЯ КАК МЕТОД КОРРЕКЦИИ НЕКОНСТРУКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Игротерапия имеет важное значение для старших дошкольников. Она направлена на исправление неконструктивного поведения, помогает детям выплеснуть гнев, снять чрезмерное мышечное и эмоциональное напряжение и др. В данной предлагаются различные психологические методы изучения неконструктивного поведения старших дошкольников. Одним из эффективных методов психологической коррекции неконструктивного поведения у детей дошкольного возраста является метод целенаправленной игровой терапии. Доказано, что использование направленной игровой терапии в психологической коррекции старших дошкольников приводит к значительному снижению текущего уровня неконструктивного поведения.

Ключевые слова: старшие дошкольники, неконструктивное поведение старших дошкольников, психологическая коррекция, целевая игровая терапия, Федеральные национальные стандарты дошкольного образования, текущий уровень агрессии, план работы по психологической коррекции.

Annotation. Game therapy is important for older preschoolers. It is aimed at correcting non-constructive behavior, helps children to vent anger, relieve excessive muscle and emotional tension, etc. This article offers various psychological methods for studying the non-constructive behavior of older preschoolers. One of the effective methods of psychological correction of non-constructive behavior in preschool children is the method of targeted play therapy. It is proved that the use of directed play therapy in the psychological correction of older preschoolers leads to a significant decrease in the current level of non-constructive behavior.

Key words: senior preschoolers, unconstructive behavior of senior preschoolers, psychological correction, targeted play therapy, Federal National Standards of preschool education, current level of aggression, work plan for psychological correction.

Введение. В современном развивающемся мире проблемы социализации и эмоционального стресса детей дошкольного возраста занимают особое место. Детерминанты этих нарушений, их предпосылки и последствия все чаще обсуждаются в рамках определения направления своевременной психологической работы: психологическая диагностика, психологическая коррекция и невменяемость. Современные дети беспокойны, быстрее и чаще вступают в конфликты, проявляют непреклонность и ссорятся. В своем стремлении к достижению своих целей они манипулируют родителями, ими трудно управлять и они часто жестоки [1].

Внутренний мир детей включает в себя довольно много разрушительных эмоций с которыми они не могут справиться самостоятельно, поэтому нуждаются в психологической коррекции. Ценностное влияние на формирование и развитие личности оказывает игра. Она помогает установить хорошие отношения между детьми в группе, снять напряжение, повысить самооценку, уверенность в себе в различных ситуациях общения и устраняет угрозу серьезных социальных последствий.

Изложение основного материала статьи. Современные дошкольники значительно отличаются от своих сверстников за последние несколько лет: они более эпатжны, инициативны и умны. Но все больше и больше детей имеют отклонения в поведении: одни совершенно незнакомы с отдыхом и концентрацией внимания, в то время как другие, наоборот, могут несколько часов играть сами по себе, избегая контактов со сверстниками и взрослыми. В этом случае поведение характеризуется скорее девиантным, чем конструктивным. Поведенческие расстройства являются причиной трудностей в развитии у детей. Они существенно препятствуют приобретению навыков общения, вызывают недопонимание, отвергаются окружающими, оказывают разрушительное воздействие на здоровье и в конечном итоге могут привести к искаженному личностному развитию [6].

В работе педагогов и психологов в центрах социальной реабилитации формирование произвольных форм поведения является важнейшей задачей воспитания детей дошкольного возраста. Произвольное поведение ребенка – это осмысленное и инициативное поведение. Это означает, что ребенок осознает, что он является источником такого поведения. При произвольном поведении инициатива действовать определенным образом, тем или иным способом, принадлежит ребенку. Он может действовать независимо от обстоятельств, которые влияют на него (или даже противоположно им), руководствуясь своими собственными целенаправленными целями.

Девиантное и неконструктивное поведение проявляется в виде агрессии, капризов, несдержанности, гиперактивности и т.д. Основными причинами неконструктивного поведения дошкольников являются: особенности нейродинамических характеристик; недостаток родительского внимания; стиль взаимоотношений со сверстниками; недостаток физической и двигательной активности [8].

Неконструктивное поведение – это вид поведения, который ведет к разрушению. Это не является основой развития личности ребенка, его когнитивной сферы. Возникает много вопросов: можем ли мы рассмотреть эти типичные поведенческие ошибки дошкольников? В чем их причина? Как эффективно решать существующие проблемы?

Контролировать свои собственные способности, свое поведение дошкольникам крайне сложно. Чтобы как можно скорее развить у детей способность контролировать поведение, взрослые часто прибегают к неэффективным методам: читают нравоучения, чтобы привить чувство неполноценности; дают множество инструкций, лишая независимости; наказывают за малейшую вину. Отсутствие своевременных мер по предотвращению и исправлению поведенческих ошибок приводит к тому, что дети привыкают действовать беспорядочно и неуправляемо.

Рассмотрим форму неконструктивного поведения.

Импульсивное поведение. Такого рода поведение включает в себя поведение ребенка под влиянием внешней среды. Дети реагируют быстро, непосредственно и часто сожалеют о своих действиях. Обычно они начинают выполнять задания, не дослушав инструкции до конца, но через некоторое время выясняется, что они не знают, что делать. Такие дети легко переносят наказание, не остаются злыми, ежеминутно ссорятся со сверстниками и сразу же мирятся.

Причина: поведенческие особенности этих детей показывают, что механизма психологической регуляции, особенно самоконтроля, недостаточно для формирования основного звена произвольного поведения.

Протестное поведение. Формы протестного поведения детей – пассивные, упрямые, вызывают конфликт, протестуют, занимают позицию «непримиримых бойцов, склонны разрешать конфликтные ситуации криком.

Причина: упрямство обычно определяется как «амбивалентность», которая является результатом долгосрочных эмоциональных конфликтов [2].

Оскорбительное поведение. Агрессией называется сознательное деструктивное поведение, которое может направлено на раздражающие объекты или источник раздражения.

Причина: агрессивное поведение возникает из-за различных трудностей в обучении, влияния средств массовой информации, агрессивный стиль общения внутри семьи. Как правило, для детей с таким типом поведения характерны безответственность, хвастовство, лень, поспешность и эгоизм.

Уступчивое поведение. Если уступчивое поведение является фиксированным и становится обычным для ребенка, это неизбежно приводит к искажениям в его личном развитии. Естественно, что у детей с таким поведением возникают проблемы с общением и межличностными отношениями. Наиболее типичными из них являются избирательность контакта и боязнь говорить на публике.

Причина: отсутствие эмоциональной поддержки, частые наказания за неудачи.

Демонстративное поведение. Признаками такого поведения являются так называемые наивные выходки. Дети открыто демонстрируют негативную реакцию на замечания со стороны взрослых, в результате чего ребенок невербально говорит взрослому: «Я делаю то, что тебе не нравится».

Причина: привлечение к себе внимания [3].

Впервые термин «игровая терапия» был использован в психоанализе. Описывая игры для детей, З. Фрейд считал, что ребенок превращает свой прошлый пассивный опыт в активную игру. Современная наука считает, что игровая терапия – один из самых эффективных способов исправить неконструктивное поведение (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, А.С. Спиваковская).

Использование игр в психологии и в практике психотерапии называется игротерапией. По определению М.И. Чистяковой, игровая терапия – это метод психотерапии, который основан на осознании того, что игры оказывают сильное влияние на развитие личности. Цель игровой терапии – дать возможность ребенку «жить» в захватывающей игровой ситуации [9].

Дети с импульсивным поведением отличаются в основном невероятной двигательной активностью, отвлеченностью, невнимательностью, беспокойными движениями рук и ног, неспособностью сидеть на одном месте, нетерпением, частыми переходами от одного незавершенного действия к другому, эти дети не могут спокойно и спокойно играть, мешать играм и действиям других детей и совершать опасное поведение, не принимая во внимание последствия [1].

Преодоление импульсивного поведения детей постепенно происходит за счет их обучения самоконтролю. Детей учат подавлять свои импульсы и нести ответственность за свое поведение. Эффективным средством коррекции импульсивного поведения являются игры, в частности, регулярные и долгосрочные совместные игры со сверстниками. В этих играх детям с импульсивным поведением предлагается ограничить свои непосредственные импульсы, придерживаться правил игры и учитывать интересы других игроков.

Психологи отмечают, что некоторые люди, в том числе дети, характеризуются растущей склонностью следовать мнениям или поведению других. Если соответствующее поведение закрепляется и становится привычным для ребенка, то это неизбежно приведет к искажениям в его личностном развитии. Прежде всего, необходимо создать условия для того, чтобы ребенок понимал и верил, что его деятельность дает видимые и положительные результаты для него самого. Для этого лучше всего выбрать занятие, которое очень увлекательно для детей. Это может быть, например, специально организованный тренинг.

Возможность корректирующих игр помогает использовать демонстративные формы поведения, чтобы улучшить самосознание детей. Типичными проявлениями детского негативизма являются необоснованные слезы, грубость, отчужденность и чувствительность. В играх дети с конфликтным поведением с большей вероятностью развивают способность к компромиссу (взаимным уступкам), обучению, ведению переговоров и внедрению других «мирных» и эффективных способов разрешения конфликтных ситуаций [7]. Чтобы справиться с агрессией, можно, к примеру, разыграть с ребенком спектакль, в котором агрессивным детям даются роли с положительными силовыми характеристиками (герои, рыцари).

Е.К. Лютова, Г.Б. Моница [6] рекомендуют использовать мобильные игры, которые не только помогают реагировать на агрессию и снимать накопившееся напряжение, но и обучают детей эффективным методам общения. С помощью игры ребенок выражает свои чувства радости, гнева, стресса и обиды, тем самым освобождая себя от негативных эмоций. Игры развивают эмоции и познание детей, а также мотивируют их в области потребностей и коммуникативных навыков.

Игротерапия помогает детям решать проблемы, основываясь на естественном для детей способе познания самих себя и отношений с окружающим миром. С помощью игр дети учатся общаться с другими, выражать свои чувства, корректировать поведение, развивать навыки решения проблем и осваивать различные типы отношений с другими людьми. Игра позволяет выражать мысли и чувства, соответствующие их развитию.

Игротерапия помогает детям:

- * Быть более ответственными за свои действия, разрабатывая успешные стратегии.
- * Разрабатывать новые и креативные решения проблем.
- * Выражать эмоции.
- * Воспитывать сочувствие и уважение к мнению и чувствам других людей.
- * Осваивать новые социальные навыки и семейные отношения.

Таким образом, игротерапия – это метод коррекции эмоциональных и поведенческих расстройств детей, основанный на взаимодействии. Игротерапия помогает детям преодолевать конфликты и проблемы. К примеру, ребенок рисует свой дом, семью, выражая символически то, что он еще не может выразить словами – свой страх, эмоциональное состояние, психологическую травму. До тех пор, пока ребенок не сможет объективно анализировать весь мир, в играх он отражает свое психическое состояние и свою способность общаться с окружающими. Рисование является хорошим тестом для контроля детских эмоций, а также одним из видов игровой терапии.

Деятельность в игре влияет на произвольность поведения и формирование всех психологических процессов - от самых элементарных до самых сложных. Исполняя роль в игре, ребенок подчиняет этой задаче все кратковременные и импульсивные формы поведения. По сравнению с прямыми задачами взрослых, дети лучше концентрируются и запоминают больше в игровых условиях. Игры также оказывают большое влияние на интеллектуальное развитие детей дошкольного возраста. Когда ребенок действует с альтернативным объектом, он начинает действовать в воображаемом условном пространстве. Играя разные роли, дети избавляются от сложности и страха. Ребенок переходит в роль хорошего героя, затем злодея и учится сочувствовать и понимать противника. Участвуя в активных мероприятиях, дети учатся общаться с помощью игровой терапии. Такого рода общение помогает наладить отношения в семье и в образовательном учреждении. Игра – это произвольная, внутренне мотивированная деятельность, которая обеспечивает гибкость в решении

проблемы использования конкретных объектов. В игре наиболее интенсивно формируются все психологические качества и черты личности ребенка.

Выводы. Игры для дошкольников полны различных эмоций, сюрпризов, радости и т.д. Это позволяет использовать игротерапию не только для развития личности ребенка, но и для предотвращения и коррекции его психического состояния. Психологи отмечают, что основное значение игры заключается в различных переживаниях, которые важны для ребенка. Взаимосвязь между играми и эмоциональным состоянием детей проявляется на обоих уровнях. Обучение и совершенствование игровой деятельности влияют на генерацию и развитие эмоций, а сформированные эмоции влияют на развитие определенного игрового контента. Во время игры, даже если реальная ситуация противоречит ему, ребенок будет испытывать чувство контроля над ситуацией. Поэтому мы можем сказать, что игры оказывают сильное влияние на развитие личности, способствуют установлению тесных отношений между участниками игры, снимают напряжение, повышают самооценку и позволяют верить в себя в различных ситуациях общения. Поэтому игротерапия является наиболее эффективным способом предотвращения и исправления неконструктивного поведения старших дошкольников. Успех корректирующего эффекта игры присущ диалогу и общению между взрослыми и детьми через принятие, отражение и вербализацию чувств, свободно выраженных в игре.

Литература:

1. Вайнер, М.Э. Игровые технологии коррекции поведения дошкольников: учебное пособие / М.Э. Вайнер. – Москва: Издательство «Педагогическое общество России», 2017. – 96 с.
2. Гаспарова, Е.М. Агрессивные дети / Е.М. Гаспарова // Дошкольное воспитание. – 1989. – № 8. – 99-104.
3. Гаспарова, Е.М. Застенчивый ребенок / Е.М. Гаспарова // Дошкольное воспитание. – 1989. – № 3. – С. 71-78.
4. Гаспарова, Е.М. Режиссёрские игры дошкольников с отклонениями в поведении / Е.М. Гаспарова // В кн.: Игра и развитие личности дошкольника. – М.: Изд-во АПН СССР, 1990. – С. 94-107.
5. Гаспарова, Е.М. Упрямство и капризы / Е.М. Гаспарова // Дошкольное воспитание. – 1989. – № 1. – 76-83.
6. Лютова, Е.К. Шпаргалка для родителей [Текст]: гиперактивные, агрессивные, тревожные и аутичные дети: [психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми] / Елена Лютова, Галина Моница. – Москва: Творческий центр «Сфера»; Санкт-Петербург: Речь, 2010. – 135 с.
7. Мурашова, Е.В. Дети-«тюфяки» и дети-«катастрофы». Гипердинамический и гиподинамический синдромы / Мурашова Е.В. – 2-е изд., доп. – Екатеринбург: У-Фактория, 2017. – 256 с.
8. Смирнова, Е.О. Межличностные отношения дошкольников: Диагностика, проблемы, коррекция / Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 158 с.
9. Чистякова, М.И. Психогимнастика / М.И. Чистякова. – М.: Профиздат, 1990. – 128 с.
10. Широкова, Г.А. Справочник дошкольного психолога / Г.А. Широкова // Серия «Справочники». – Ростов н/Д: «Феникс», 2018. – 384 с.

Педагогика

УДК 37.032+373.31

кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального, дошкольного и психолого-педагогического образования Хитрова Анна Викторовна

Евпаторийский институт социальных наук (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Евпатория)

РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ФГОС НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ТРЕТЬЕГО ПОКОЛЕНИЯ

Аннотация. В статье раскрыта сущность и содержание понятия «критическое мышление». Автор анализирует особенности развития критического мышления у младших школьников в условиях внедрения федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования третьего поколения.

Ключевые слова: «критическое мышление», «критическое мышление младших школьников», «федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования».

Annotation. The article reveals the essence and content of the concept of "critical thinking". The author analyzes the features of the development of critical thinking in younger schoolchildren in the context of the introduction of the federal state educational standard of primary general education of the third generation.

Key words: «critical thinking», «critical thinking of younger schoolchildren», «federal state educational standard of primary general education».

Введение. Внедрение ФГОС начального общего образования третьего поколения [9] событие вполне ожидаемое, что объясняется назревшими потребностями системы образования в этом. Так, в федеральных стандартах третьего поколения четко прописаны и определены предметные результаты, достигаемые младшими школьниками в процессе обучения. Достижения обучающихся представлены совокупностью познавательных, коммуникативных и регулятивных универсальных учебных заведений [9]. Причем, в тексте ФГОС НОО не используется формулировка «критическое мышление», а речь идет о способности и умении обучающихся «... учитывать разные мнения и интересы, аргументировать и обосновывать свою позицию...; контролировать и оценивать свои действия...» [9].

Проблемой изучения сущности и содержания понятия «критическое мышление» в разное время занимались, как зарубежные, так и отечественные исследователи. Безусловный интерес представляют работы П.П. Блонского, С.И. Векслера, П.Ф. Каптерева, заложившие фундаментальные основы исследования феномена критического мышления. Среди современных исследователей, следует выделить авторов технологии развития критического мышления, И.О. Загашева, С.И. Заир Бека, И.В. Муштавинскую. Зарубежными классиками теории критического мышления считаются Д. Вуд, Г. Линдсей, Р.Ф. Томпсон, К.С. Халл.

Отсюда, вопросу развития критического мышления младших школьников отводится особая роль и место в процессе освоения основной образовательной программы начального общего образования.

Целью статьи является определение сущности и содержания понятия «критическое мышления», а также особенностей развития его у младших школьников в условиях внедрения федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования третьего поколения.

Изложение основного материала статьи. Для понимания категории «критическое мышление» обратимся к раскрытию понятия «мышление». Так, А.Н. Леонтьев рассматривает мышление как «... процесс отражения объективной реальности, составляющий высшую ступень человеческого познания. Мышление дает знание о существенных свойствах, связях и отношениях объективной реальности, осуществляет в процессе познания переход «от явления к сущности». В отличие от ощущений и восприятия, т. е. процессов непосредственно-чувственного отражения действительности. Хотя мышление имеет своим единственным источником ощущения, оно переходит границы непосредственно-чувственного познания и позволяет человеку получать знание о таких свойствах, процессах, связях и отношениях действительности, которые не могут быть восприняты его органами чувств» [7].

Кроме этого, А.Н. Леонтьев отмечает, что «... мышление является функцией головного мозга, и при этом, представляет собой естественный процесс; причем необходимо отметить, что мышление человека не существует вне общества, языка и накопленных человечеством знаний, и выработанных им способов мыслительной деятельности. Каждый человек становится субъектом мышления, только овладевая языком, понятиями, логикой, представляющими собой продукт развития общественно-исторической практики. Отсюда, мышление человека имеет общественную природу» [7].

Анализ такого познавательного процесса как мышления в психологической плоскости, прежде всего, направлен на определение конкретных мыслительных процессов, таких как абстракция, обобщение и систематизация, сравнение и классификация. При этом, происходило описание разных видов суждений и умозаключений, которые, как известно, заимствованы из формальной логики.

Таким образом, мышление как процесс является сложным компонентом, включающим разные аспекты мыслительной деятельности человека, которые в свою очередь, позволяют выделить разновидность мышления, а именно, критическое мышление.

Так, Дж. Браус, Д. Вуд трактуют критическое мышление с точки зрения разумного рефлексивного мышления, цель которого, фиксация на решении проблемы, что определяет механизм практических действий личности.

Так, исследователи отмечают, что данная процедура предполагает поиск разумного смысла и объяснения того, как правильно и логично поступить в той или иной ситуации, с опорой на собственное мнение, а также точку зрения окружающих, причем, важным является умение и способность отказа от собственных предубеждений и предупреждений.

Критическое мышление, с точки зрения исследователей Г. Линдсей, К.С. Халл, Р.Ф. Томсон, толкуется, как «... проверка предложенных решений с целью определения области из возможного применения» [7].

При этом, несколько иного взгляда при определении сущности понятия «критическое мышление» придерживается Д. Халперн, где автор объясняет его через «... применение когнитивных техник и стратегий, которые способствуют увеличению вероятности получения желаемого, заранее спланированного конечного результата» [10]. Подобное толкование характерно для мышления с точки зрения явления, основными характеристиками которого выступают «... контролируемость, обоснованность и целенаправленность – это тип мышления, используемый при разрешении проблемных ситуаций и задач, подготовке выводов, даче объективной оценки и принятии решений» [10]. Причем, личность в такой ситуации применяет способности и умения, являющиеся целесообразными и практичными в данный конкретный момент времени, и определяющиеся возникшей ситуацией и возможными вариантами решаемого задания.

Кроме этого, американские исследователи дают еще один вариант рассмотрения сущности понятия «критическое мышление»: «... целеустремленное, саморегулирующееся суждение, которое завершается интерпретацией, анализом, оценкой и интерактивностью, также как объяснением очевидных, концептуальных, методологических, или контекстных соображений, на которых основано это суждение» [6].

Отсюда, по мнению американских исследователей, «мыслить критически» предполагает: проявление интереса, применение проблемных и поисковых методов, которые ориентированы на постановку целей, задач и дальнейшее выстраивание логической продуманной системы поиска решения; причем, определяющим в такой ситуации, являются не «сухие» факты, а причины и следствие, в результате чего данные факты возникают; для личности приоритетным становится выражение сомнений и недоверия к общепринятым и установленным истинам, постановка вопросов типа «Что, если может быть по-другому?»; выработка собственного мнения по определенному вопросу или ситуации, наличие способности отстаивания данной позиции на основе приведения логических доказательств, при этом, необходимо учитывать аргументы и доводы оппонента, всерьез их обдумывать и осознавать.

Среди отечественных исследователей, которые занимались рассмотрением понятия «критическое мышление» необходимо назвать П.П. Блонского, С.И. Векслера, П.Ф. Каптерева.

Так, П.Ф. Каптерев показал целесообразность в процессе школьного обучения «... формировать или как отмечал сам автор, «создавать» у обучающихся такое мышление, посредством которого он сам в состоянии выработать субъективно новое знание» [5]. Важно отметить, что сам П.Ф. Каптерев не использовал формулировку «критическое мышление», но обращал внимание на необходимость «... процесса выработки у обучающихся умений критически относиться к тому материалу, который изучается в рамках содержания того или иного предмета, дисциплины» [5].

Одним из первых отечественных психологов, кто стал использовать термин «критическое мышление» был П.П. Блонский. Причем, исследователь, определил основные признаки и характерные особенности критического мышления, такие как: «... умение личности приводить контраргументы на те доказательства, которые маловероятны или правдоподобны, а также способность осуществления особого контроля за собственными суждениями» [1].

В свою очередь, С.И. Векслер рассматривает критическое мышление как «формирующееся на протяжении всей жизни, развитие которого можно ускорить с помощью специального организованного обучения, так тренируя обучающихся, прежде всего, в ходе нахождения и опровержения ошибок, а также в рецензировании ученических работ, можно достичь необходимого уровня развитого критического мышления» [3]. Каждый уровень развития критического мышления, по мнению ученого, находится в соответствии не только с различными предметами и дисциплинами, но и конкретными формами практической деятельности обучающихся. Важную роль при этом, как отмечает С.И. Векслер, занимает такой вид практического задания для обучающихся как рецензирование учебных работ. Исследователь рассматривает обучение законам логики не как определенный раздел в учебной дисциплине, а как необходимый этап в процессе развития критического мышления.

Так, авторы И.О. Загашева, С.И. Заир, И.В. Муштавинская [8] критическое мышление в деятельности учения рассматривают через совокупную систему характеристик и способностей личности, которые определяют высокий уровень исследовательского потенциала обучающегося и педагога, а также мышление, его признаками выступают оценка и рефлексия, для этого типа мышления знание как категория познания, является не конечным результатом, а исходным пунктом для познавательного процесса; мышление, в основе которого аргументы и логика, базируется на собственном опыте личности и установленных фактах.

Исследователь В.Н. Брюшинкин в своих работах обращает внимание на то, что «критическое мышление – это последовательность умственных действий и операций, направленных на проверку высказываний или систем высказываний

с целью выяснения их несоответствия принимаемым фактам, нормам или ценностям. ... Существуют определенные уровни критического мышления, для каждого из которых есть свой вид аргументации, характеризующийся различными соотношениями логической и когнитивной составляющей: 1) эмпирический уровень – критическая проверка фактов; 2) теоретический уровень – критическая проверка теорий; 3) метатеоретический уровень – критическая проверка норм и ценностей» [2].

Отмечая характерные устойчивые особенности развитого критического мышления, необходимо выделить следующие: оценочность, включая и ценностную составляющую оценки; собственное мнение субъекта – носителя данного типа мышления.

Очевидно, что критическое мышление у всех развито неодинаково, прежде всего, у субъекта должна быть врожденная способность к «критическим действиям», но по мнению исследователей данной проблемы, критическое мышление можно и нужно развивать или другими словами, обучать.

Обучение практическим умениям критического мышления для детей младшего школьного возраста предусматривает овладение такими действиями:

- употребление аргументами в спорах;
- новый взгляд на старые идеи;
- умение распознавать факты и допущения;
- проведение разграничений между аргументированным оценочным высказыванием и не имеющей обоснования оценки;
- выделение причинно-следственной связи, а также обнаружение ошибок в них;
- выделение несоответствия и ошибки в изучаемом материале;
- установление рациональных способов предотвращения ошибок и устранения, возникающих несоответствий.

Отсюда, работа по формированию способности критического мышления у обучающихся должна организовываться в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями личности, протекающая в плоскости практической деятельности, цель которой – решение конкретных проблемных ситуаций и задач.

Целеполагание, лежащее в основе критического мышления определяется тестированием предложенных идей и мнений, что предполагает поиск возможных способов их применения и усовершенствования. При этом, важно выполнить ряд условий, для того, чтобы выбор тех или иных идей стал максимально объективным, прежде всего, необходимо дистанцироваться, уметь давать оценку своим задумкам беспристрастно; принимать во внимание ограничивающие аспекты, лежащие в основе практического применения новых идей и проектов.

Исследователи обращают внимание на то, что необходимо проводить параллель между критическим мышлением и критической установкой.

Грань между этими категориями лежит в целеполагании, так, цель, которую преследует критическое мышление – это поиск оптимальных и объективных путей решения проблемы, внедрение идей, таким образом, она конструктивная. При этом, критическая установка является деструктивной. Итак, желание личности подвергать все критике только ради нее, отмечают исследователи, носит эмоциональную окраску и ничего общего с когнитивной сферой не имеет.

Отсюда, необходимо обратить внимание на аспект выполняемой роли критического мышления в процессе обучения младших школьников, а также в познавательной деятельности обучающихся.

Прежде всего, данный тип мышления помогает ориентировать индивида на приоритетное изучение той или иной проблемы. Так, критическая мысль как таковая, определяет перспективы для постижения смысла, выдвигаемых идей, направлена на активизацию и создание предметной области для выдвижения общественного мнения.

Определения, относящиеся к полемике терминов «критическое мышление» также предполагают, что субъект как носитель данного типа мышления умеет прогнозировать ситуацию, вести наблюдение, обладает способностью обобщения, сравнения, выдвижения гипотез и установления связей, рассуждение по аналогии и выявление причины, а также применяет рациональный и творческий подход к рассмотрению сложных, иногда противоречивых, проблемных вопросов.

Критическое мышление человека, по мнению многих авторов, созвучно с заинтересованностью, наличием сведений из различных областей, подкованностью в разных вопросах, справедливой оценкой, честным отношением в ходе возникновения спорных моментов, «открытым» разумом в высказываниях, желанием рассматривать и разрешать проблемные ситуации и вопросы, педантизмом в поиске необходимой информации, соразмерности в отборе критериев объективности и достоверности, требовательностью в поиске результатов, являющиеся точными и конкретными, как те первоисточники, которые были применены в процессе их оформления. Описанная выше характеристика представляет собой формирование способности критического мышления личности с сущностным пониманием основ рационального и демократического социума [6].

Итак, под критическим мышлением мы понимаем совокупную структурированность интеллектуальных действий и операций, связанных с подтверждением достоверности суждений, с целью установления их соответствия или несоответствия общепринятым фактам, нормам или ценностям, принятыми в обществе, в основе которых лежит способность личности к рефлексии.

Выводы. Развитие критического мышления у младших школьников – важное направление в работы педагога. Качество и результативность овладения обучающимися основной образовательной программы начального общего образования во многом зависит от способности и умения критически мыслить, причем в условиях востребованности новых компетенций, гибкости мышления. ФГОСы третьего поколения позволяют обеспечить ситуацию развития критического мышления в условиях начальной школы.

Литература:

1. Блонский, П.П. Избранные педагогические произведения / редкол. Б.П. Есипов, Ф.Ф. Королев, С.А. Фрумов; сост. Н.И. Блонская, А.Д. Сергеева; Академии педагогических наук РСФСР. Институт теории и истории педагогики. – Москва: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР. – URL: http://elibr.gnpbu.ru/text/blonsky_izbrannye-proizvedeniya_1961/fs,1/ (дата обращения: 21.02.2022)
2. Брюшинкин, В.Н. Критическое мышление и аргументация. Критическое мышление, логика, аргументация / [В.Н. Брюшинкин]; под ред. В.Н. Брюшинкина, В.И. Маркина. – Калининград, 2003. – С. 29-34.
3. Векслер, С.И. Развитие критического мышления старшеклассников в процессе обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Сергей Иванович Векслер. – Киев, 1974. – 24 с.
4. Заир-Бек С.И. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителей общеобразовательных учреждений / С.И. Заир-Бек, И.В. Муштавинская. – 2-е издание, доработанное. – Москва: Просвещение, 2011. – 223 с.
5. Каптерев, П.Ф. Избранные педагогические сочинения / [П.Ф. Каптерев]; под ред. А.М. Арсеньева; сост. П.А. Лебедев; Академии педагогических наук СССР. – Москва: Педагогика. – URL: http://elibr.gnpbu.ru/text/kapterev_izbrannye-pedagogicheskie-sochineniya_1982/fs,1/ (дата обращения: 21.02.2022).

6. Лаптинская, С.В. Критическое мышление как объект педагогического исследования в системе высшего юридического образования / С.В. Лаптинская // Вестник ТГПУ. – Выпуск 5 (49). Серия: Гуманитарные науки (экономика). – 2005. – С. 125-129.

7. Линдсей, Г. Творческое и критическое мышление / Г. Линдсей, К.С. Халл, Р.Ф. Томпсон // Хрестоматия по общей психологии. Выпуск III. Субъект познания / Ответственный редактор В.В. Петухов. – URL: <http://www.tsure.ru/University/Faculties/Fib/PiBG/creative.htm> (дата обращения: 21.02.2022).

8. Муштавинская, И.В. Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовке учителя: учебно-методическое пособие / И.В. Муштавинская; 2-е издание. – Санкт-Петербург: КАРО, 2015. – 144 с.

9. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (зарегистрирован 05.07.2021 № 64100). – URL: <https://fgosreestr.ru/uploads/files/14e6445c39109a753ec3b7d239e46fdb.pdf> (дата обращения: 21.02.2022).

10. Халперн, Д. Психология критического мышления / Д. Халперн. – Санкт-Петербург: Питер, 2000. – 503 с.

Педагогика

УДК 378

аспирант Чжан Чн

Институт музыки, театра и хореографии Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ МУЗЫКАЛЬНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

Аннотация. Статья посвящена теме педагогической интерпретации, основывающейся на личности педагога-музыканта, его умении раскрывать художественный замысел автора в музыкальном тексте. Герменевтический подход рассматривается в контексте понимания целого, как единой смысловой конструкции построения музыкально-педагогической интерпретации.

Ключевые слова: педагогическая интерпретация, герменевтика, «герменевтический круг».

Annotation. The article is devoted to the topic of the pedagogical interpretation, which is based on the personality of the music educator and his / her ability to reveal the author's artistic intentions in a musical text. The hermeneutic approach is seen in the context as a single semantic construct of the musical and pedagogical interpretation.

Key words: pedagogical interpretation, hermeneutics, “hermeneutic circle”.

Введение. Личность педагога в музыкальном обучении имеет огромное значение. Становление мировой музыкальной культуры в XVIII-XX веках было неразрывно связано с именами крупнейших музыкантов-педагогов, трудами которых основывались консерватории, зарождались новые исполнительские школы, создавались монографические труды, не теряющие актуальности и в XXI веке. Современная образовательная среда, наряду с профессиональными качествами и теоретическими навыками педагога-музыканта, на первый план выводит его умение заинтересовать ученика своей педагогической интерпретацией. Яркая, образная подача нового музыкального материала, способствует целостному восприятию произведения учеником, оставляя, в то же время, ему пространство для формирования собственной трактовки, и побуждая его к сотворчеству. Педагогическая интерпретация является своего рода «точкой отсчета», в работе над музыкальным произведением. Актуальными аспектами современной педагогической интерпретации, наравне с виртуозностью и образностью исполнения, становятся смысловая точность, достоверность и стилистическая грамотность толкования музыкального текста. Широко используемый в анализе литературных текстов метод герменевтики, на наш взгляд, можно применять и в музыкальной сфере при прочтении нотного текста. Использование герменевтического подхода в формировании педагогической интерпретации – дополнительный «инструмент» в руках педагога, способный привнести определённую ясность в понимание музыкального текста.

Если для изучения и понимания содержания литературного текста достаточно знать язык, то уже поиск смысла «внутреннее содержание, значение чего-нибудь, постигаемое разумом» [8, С. 726], заложенного в тексте автором, значительно сложнее, а понимание музыкального смысла, не опирающегося на «буквальный» становится одной из главных проблем в музыкальной педагогике. Рассматривая различные техники музыкально-педагогического процесса, необходимо выделить два основных компонента воздействия на ученика: вербальный и невербальный.

К вербальному компоненту относится речь учителя, она является самым универсальным средством коммуникации, так как при передаче информации посредством речи меньше всего искажается смысл сообщения. Речь в музыкальной педагогике – это основной «инструмент» коммуникации, ведь вне вербального общения невозможно объяснить мир музыкальных образов, чувств и переживаний, так как он, по утверждению Б.М. Теплова, – «не может быть понят сам из себя» [6, С. 23].

Речь педагога так же воздействует на воображение ученика, помогая ему понять смысловую и эмоциональную стороны произведения, то есть являясь словесной педагогической интерпретацией. Словесные пояснения являются, по словам А. Рубинштейна, «главным средством воздействия на учащегося с целью глубокого и всестороннего постижения им исполняемого произведения» [9, 11]. Именно посредством речи происходит приобщение ученика к искусству в целом и музыкальному исполнительству в частности. Поэтому речь педагога должна быть живой, выразительной, изобилующей различными эпитетами, яркой, запоминающейся, способной увлечь ученика, и, самое главное, понятной для него.

Невербальный компонент в системе музыкально-педагогического общения наряду с традиционными – кинесическими, проксемическими и такесическими средствами – включает в себя также свойственный только этому виду общения компонент – непосредственно музыку, представленную в форме педагогического показа.

Таким образом, показ-исполнение, как одна из форм педагогической интерпретации – это важнейшее средство эмоционального воздействия на формирование эстетического вкуса ученика, его музыкального интеллекта и культуры в целом. Это своего рода информационная матрица, внедренная в сознание ученика и постепенно раскрываемая в течение процесса обучения. Поэтому для исполнения и раскрытия художественного образа произведения педагогу необходимо обладать хорошими исполнительскими способностями, заинтересовывая ученика своей педагогической интерпретацией и побуждая его к изучению того или иного произведения. При этом стоит учитывать, что педагогическая интерпретация строится, прежде всего, на личностных смыслах, ценностных предпочтениях и художественном вкусе самого педагога. Тем не менее, выражая свою индивидуальность, педагог должен также учитывать и индивидуальность ученика, его способности и возможности, так как «При межличностном общении процесс обучения приближается к диалогу двух равных людей, каждый из которых в каком-то плане активизирует и обогащает другого» [3, С. 300].

Изложение основного материала статьи. Объединяясь, словесная педагогическая интерпретация произведения (раскрытие смыслового содержания произведения) и музыкальная (показ-исполнение музыкального материала), трансформируются в исполнительскую интерпретацию у ученика.

Итак, для создания исполнительской интерпретации музыкального произведения, педагогу необходимо сформировать целый ряд профессиональных навыков у ученика, и прежде всего, развить в нём потребность находить в музыкальном тексте художественные смыслы. Такой подход предполагает формирование интерпретационной культуры, позволяющей соединить авторский художественный замысел произведения с сознанием интерпретирующего субъекта, стимулируя, таким образом, рост профессиональных умений и развитие нравственных и эстетических качеств у ученика, ведь только личностное отношение к интерпретируемому произведению способствует развитию художественно-образного мышления. Так, по мере изучения произведения, у ученика постепенно выстраивается своя художественная концепция.

Наиважнейшей составляющей в работе над музыкальным произведением является раскрытие авторского замысла и глубокое его понимание, для возможности создания собственной интерпретации, где исполнитель является своего рода проводником авторской мысли. Чаще всего интерпретация рассматривается именно в таком ключе. Если же рассмотреть это понятие более широко, то можно увидеть, что помимо процесса исполнения того или иного произведения, интерпретация понимается и как окончательный результат этого процесса. При этом следует понимать, что при формировании интерпретации, происходит не только процесс изучения музыкального произведения у ученика, но и процесс самопознания, саморазвития личности интерпретатора, через раскрытие смыслов, заложенных автором, так как человеку легче понять себя через призму своего отношения к какому-либо явлению или предмету.

Создание исполнительской интерпретации рассматривается как педагогическая проблема, для решения которой необходим процесс активной работы исполнителя над произведением. Сюда входит и понимание сути произведения, путем глубокого анализа нотного текста, и стремление создать художественный образ, максимально используя средства музыкальной выразительности, и построение исполнительской формы произведения, существующей в нескольких временных пластах, в реальном времени исполнения произведения и в сжатом сконцентрированном виде мыслеформы, существующей до реального музыкального воплощения.

В процессе работы над изучением авторского текста психолог А.Н. Славская разделяет понятия «понимание» и «интерпретация», считая, что «понимание» – больше нацелено на раскрытие авторского замысла, а «интерпретация» – на поиск собственного смысла. То есть, понимание может возникнуть тогда, когда человек может передать смысл текста «своими словами».

Так, А.И. Николаева в своей книге «Интерпретация музыки в контексте герменевтики» процесс «понимания» условно разделяет на три этапа: предпонимание, понимание и интерпретация.

Первый этап – «предпонимание», представляет собой совокупность различных установок, традиций, идеалов, опыта, всего, что относится к категории «неосознанного знания». Этот этап – своего рода предпосылка для возникновения понимания.

Второй этап – «понимание». Здесь появляется интуитивное знание о предмете, его качествах и смыслах, предстающее еще в невербальной форме, на уровне ощущений.

Третий этап – интерпретация. Благодаря этому этапу, собственное интуитивное понимание реформируется в интерпретацию, то есть выходит на внешний план. В музыке это выражается в уникальной трактовке музыкального произведения тем или иным исполнителем.

Таким образом, понимание и интерпретация представляют собой диалог между автором текста и его интерпретатором, в процессе которого происходит «встреча двух смыслов» [1]. Значит, прежде всего, необходимо обратиться к авторскому тексту, а затем, поняв его суть, выстроить свою интерпретацию. Именно приоритет авторского смысла лежит в основе науки герменевтики.

Герменевтика (греч. *hermeneutike* – искусство толкования) – наука об изучении смыслового наполнения произведения, осознание его сути толкователем через личностную интерпретацию художественного содержания. Первоначально герменевтика возникла как искусство чтения малопонятных текстов (во времена античности), где формообразующая основа сочинения складывалась из отдельных фрагментов, и в то же время, каждый раздел интуитивно постигался в контексте целого. На современном этапе герменевтика предстает перед нами не только, как метод понимания текста, но и как философское учение.

Так, термин герменевтика стал употребляться в философском смысле еще Ф. Шлейермахером (1768-1834), толковавшим его как учение об искусстве понимания. Основное качество в таком искусстве, по его мнению, – это умение реконструировать чужую речь, возможность воссоздать её целостность из отдельных частей, понять автора лучше, чем самого себя. Позже, мы видим подтверждение этой мысли у Ницше – «нет фактов, есть только интерпретации». Следом, рассматривает герменевтику с точки зрения философии М. Хайдеггер, здесь герменевтика выступает как «самопонимание» человека. Ученик Хайдеггера Х.Г. Гадамер пытается осмыслить герменевтику сквозь призму «историчности», как часть гуманитарного знания.

Таким образом, если герменевтика XIX столетия опирается на своего рода «идентификацию» с автором, погружение в его историческую эпоху (в музыке это проявляется в виде аутентичного исполнения произведений), то в XX веке герменевтика напротив пытается приблизить автора к современности.

Безусловно, для построения адекватной интерпретации произведения необходимо было объединить оба этих подхода, что и сделал В. Дильтей, обозначив метод, основанный на интуитивном проникновении в жизнь, где с помощью самонаблюдения достигается понимание своего внутреннего мира, а с помощью сопереживания постигается чужой внутренний мир. Таким образом, В. Дильтей объединяет эти два понятия, и герменевтика выступает у него уже как метод интерпретации.

Попытку конкретизировать герменевтические принципы дает рецептивная эстетика, привнося в исследования литературы социальный и исторический контекст восприятия произведений. «В рецептивной эстетике произведение искусства рассматривается не само по себе, а во взаимодействии с реципиентом. Произведение приобретает свой смысл только в акте потребления. До этого оно существует как знаковая система, потенциальный смысл, нуждающийся в реализации» [10, С. 6]. Именно этот аспект максимально сближает герменевтические принципы с музыкой, где помимо авторского текста необходим исполнитель. Музыка является исполнительским искусством априори, музыкальное произведение, существующее в виде нотной записи, нуждается в акте воспроизведения, воссоздания исполнителем, через его интерпретацию. Таким образом, реальное воплощение музыкального произведения может обрести только в процессе его исполнения.

Одним из основополагающих принципов, объединяющих герменевтику с рецептивной эстетикой, является принцип того, «что в любом «понимании» участвуют прежние восприятия произведения» [10, С. 192].

Рассматривая герменевтику с позиции музыкальной педагогики, можно сделать вывод о глобальном воздействии педагогической интерпретации на создание собственной исполнительской интерпретации произведения у ученика. Используя герменевтический подход в музыкально-педагогической деятельности, следует уделить внимание такому понятию, как музыкальная форма произведения. Здесь, форму следует воспринимать и как интонационный процесс, в течение которого раскрывается смысл сочинения (ведь музыка имеет временную природу звучания), и как общую конструкцию построения произведения.

Говоря о форме музыкального произведения с позиции герменевтического подхода, важно уделить особое значение понятию «герменевтический круг», введенному Ф. Шлеймахером. Он рассматривал его с одной стороны – как часть произведения, с другой – воспринимая художественный смысл произведения целостно. Таким образом, осознание произведения с точки зрения «герменевтического круга» предполагает одновременно детальное изучение отдельных его частей и постоянное возвращение в сознании к целому, обретающему более глубокий смысл.

Х.Г. Гадамер в своей книге "Истина и метод" ввел понятие "предструктура понимания", которое создается совокупностью мнений о смысле текста, не противоречащих друг другу [10, С. 192]. В музыкальной педагогике это можно отнести к созданию общей интерпретации (педагога и ученика) содержания произведения.

Г. Бук описывает круговую процедуру понимания текста в процессе чтения следующим образом: "Сначала значение целого смутно предвосхищается, затем в свете этого предвосхищения происходит понимание отдельных частей. Понимание частей накладывается на понимание целого, способствуя его спецификации в процессе подтверждения или коррекции первоначального понимания" [11, С. 32]. Внедрение понятия «герменевтический круг» в музыкально-педагогическую работу и непосредственно в сам процесс изучения текста музыкального произведения, позволит найти верные способы движения обучающихся от деталей к обобщениям и, в итоге, к моделированию их собственного прочтения, на основе грамотной педагогической интерпретации.

Герменевтический подход в изучении музыкального произведения, применяемый педагогом ещё на этапе формирования собственной интерпретации, способен привнести определённую точность и стилистическую грамотность в процесс исследования нотного текста, расширить круг смыслов и образов музыкального произведения.

Литература:

1. Бахтин, М.М. Вопросы литературы и эстетики / Бахтин М.М. – Москва: Художественная литература, 1975. – 504 с.
2. Николаева А.И. Герменевтический подход к пониманию музыкального стиля в педагогике музыкального образования / Николаева А.И. // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование». – 2015 – 19 с.
3. Петрушин, В.И. Музыкальная психология: учеб. пособие для студентов и преподавателей / Петрушин В.И. – Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 384 с.
4. Рикер, П. Конфликт интерпретации / Рикер П. – Москва: Медиум, 1995. – 417 с.
5. Славская, А.Н. Личность как субъект интерпретации / Славская А.Н. – Дубна: Феникс+, 2000. – 240 с.
6. Фейгин, М.Э. Индивидуальность ученика и искусство педагога / Фейгин М.Э. – Москва: Музыка, 1975. – 110 с.
7. Шлеймахер, Ф. Герменевтика. Перевод с немецкого А.Л. Вольского / Шлеймахер Ф. – Санкт-Петербург: Европейский Дом. 2004. – 242 с.
8. Шаймухаметова, Л.Н. Смысловые структуры музыкального текста как проблема практической семантики / Шаймухаметова Л.Н. – Москва, – Уфа: Московская консерватория. – 2002. – С. 84-102.
9. Шукайло, В.Ф. Музыкально-педагогическое общение / Шукайло В.Ф. // Методические рекомендации по курсу методики обучения игре на фортепиано. – Киев, 1987. – 27 с.
10. Энциклопедический справочник. Современное зарубежное литературоведение. – Москва: Интрада. – ИНИОН РАН. 1999. – 320 с.
11. Buck G. The structure of hermeneutic experience and the problem of tradition // New lit. history. – Charlottesville, 1978. – Vol. 10, № 1. – P. 31-49.

Педагогика

УДК 371

кандидат технических наук, доцент, доцент кафедры графического искусства и коммуникативного дизайна Шведова Лариса Евгеньевна

Институт медиакоммуникаций, медиатехнологий и дизайна федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь);

кандидат искусствоведения, доцент кафедры графического искусства и коммуникативного дизайна Мазова Екатерина Валерьевна

Институт медиакоммуникаций, медиатехнологий и дизайна федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь)

СИСТЕМЫ WEB-ТЕСТИРОВАНИЯ, КАК ЭЛЕМЕНТЫ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В СОВРЕМЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Аннотация. В данной статье рассматриваются вопросы, связанные с использованием электронных систем web-тестирования в высших учебных заведениях. Для того чтобы обеспечить эффективность научного процесса, необходимо использовать специальные учебные инструменты, такие как тесты. Виды тестов бывают диагностическими, текущими, итоговыми и обучающими. В статье также рассматриваются два метода web-тестирования – нормативное тестирование и тестирование на основе стандартов. Этот обзор позволяет проанализировать возможность использования определенных тестовых заданий для преподавателей для организации дистанционного образования. Правильно выбранный web-тест позволяет правильно оценить эффективность учебного плана, процесса обучения и при необходимости внести коррективы. Исследование, представленное в данной статье, позволяет сделать вывод о том, что web-тестирование используется для связи процесса обучения с контролем и самоконтролем, что особенно важно для студентов, обучающихся заочно.

Ключевые слова: веб-система, web-тестирование, студент, преподаватель, язык программирования.

Annotation. This article discusses issues related to the use of electronic web-testing systems in higher education institutions. In order to ensure the effectiveness of the scientific process, it is necessary to use special educational tools, such as tests. Types of tests are diagnostic, current, final and training. The article also discusses two methods of web testing – normative testing and standards-based testing. This review allows you to analyze the possibility of using certain test tasks for teachers to organize distance education.

A properly selected web test allows you to correctly assess the effectiveness of the curriculum, the learning process and, if necessary, make adjustments. The research presented in this article allows us to conclude that web testing is used to link the learning process with control and self-control, which is especially important for students studying in absentia.

Key words: web system, web testing, student, teacher, programming language.

Введение. В настоящее время учебные заведения начали активно внедрять компьютерные и информационные технологии для повышения качества обучения. Сегодня престиж учебных заведений зависит не только от уровня образования и материально-технической базы, но и от эффективности и качества системы контроля знаний студентов. Наиболее оперативной, современной и объективной формой является компьютерное тестирование. Хотя для автоматизации процесса web-тестирования обучающихся разработано достаточное количество программных продуктов, они не получили широкого распространения. Актуальность данной работы заключается в том, что использование информационных технологий при разработке автоматизированных систем мониторинга знаний способствует работе преподавателей по тестированию и обработке их результатов.

Одним из направлений совершенствования процесса обучения является разработка операционной системы, которая контролирует знания, навыки и умения, позволяя объективно оценивать знания обучающегося. В настоящее время существует большое количество различных методов мониторинга и оценки знаний. Web-тест является одним из методов контроля усвоения предметных знаний. Он имеет много преимуществ по сравнению с традиционными методами контроля знаний (контроль работы, вербальных реакций и т.д.) [4].

Изложение основного материала статьи. В учебном процессе особое внимание следует уделять контролю изучаемых студентами материалов. Из всех методов контроля уровня обучения студентов тестирование является наиболее перспективным, поскольку оно предоставляет преподавателям объективную и полезную информацию об уровне обязательных учебных знаний, полученных студентами. Результат web-теста также является показателем качества преподавания.

Когда мы имеем дело с системами дистанционного обучения, важно понимать, что для этого типа обучения подходит конкретный предметный план. Очевидно, что многие существующие программы нуждаются в адаптации к меняющимся реалиям развития дистанционного образования. Надлежащее web-тестирование обучающихся на всех этапах обучения поможет оценить эффективность плана обучения и сам процесс обучения (выполнение этих планов). Обычно web-тесты в ВУЗах используются для проверки качества знаний обучающихся во время итогового контрольного периода. Но в последнее время тесты все чаще используются для промежуточных экзаменов и усвоения знаний во время сессии, что не менее важно.

При дистанционном обучении можно применить эти знания для решения проблем, будь то на этапе приобретения знаний или на этапе проверки навыков. Анализ различных литературных источников, посвященных вопросам web-тестирования, показывает иногда осторожное отношение к более активному использованию тестирования в ВУЗах [10]. Кроме того, при тестировании не всегда используются различные тестовые формы и задания, которые могут помочь повысить эффективность дистанционного обучения. В современной литературе уделяется много внимания целесообразности использования web-тестов, типам web-тестов и различным возможностям применения тестов.

Компьютерная тестовая система – это универсальный инструмент, используемый для определения успеваемости студентов на всех уровнях образовательного процесса. Процесс обучения включает web-тесты с разделенными функциональными задачами. Существует три уровня: оперативные и непрерывные контрольные тесты (темы семинаров, фактические тесты по дисциплине); тесты пограничного контроля; итоговые контрольные экзамены (междисциплинарные экзамены, предварительные этапы экзаменов).

Прежде всего, необходимо сосредоточиться на концепции общего web-тестирования. Обучающие тесты называются системой заданий определенной формы и содержания. Вышеупомянутая система должна включать все более сложные задачи и позволять проводить качественную оценку знаний, навыков и способностей обучающихся. В этой интерпретации тесты дистанционного обучения применяются для диагностики уровня студентов, обучающихся по определенному курсу [1]. Это дает возможность при необходимости адаптировать курс к уровню подготовки студентов (снизить сложность заданий на начальном этапе, затем увеличить и добавить дополнительные задания). Кроме того, в таких пояснениях web-тесты могут использоваться для оценки успешности процесса обучения. Профессор Аванесов В.С. считает, что термин «педагогический тест» следует рассматривать как метод измерения преподавания. По его словам, тестирование – это одновременно и метод, и результат педагогических мероприятий. Однако в этом случае для подтверждения качества теста требуются результаты тестирования [1].

По мнению других авторов, тест представляет собой инструмент, который включает в себя систему заданий для статистической проверки, стандартизированные методы тестирования и предварительно разработанные методы обработки и анализа результатов. Экзамен рассматривается как процесс сертификации. Эта процедура (единственное, что возможно в дистанционном образовании) позволяет оценить соответствие между личными и профессиональными знаниями. Основная цель теста – выявить расхождение этих моделей. Кроме того, тестирование позволяет количественно оценить степень несоответствия между этими моделями. Экзамен проводится с использованием специального теста, состоящего из заранее определенного набора идентичных тестовых заданий для всех предметов. Экзамены можно считать научным методом, который способствует установлению уровня знаний, навыков, умений и способностей обучающихся [3].

Следовательно, web-тесты можно рассматривать как стандартизированные задачи, которые связаны друг с другом. Эти задачи помогают определить, в какой степени обучающиеся обладают определенными навыками и знаниями. Важным моментом здесь является то, что эта характеристика должна соответствовать стандартам [2]. В нашем случае спецификация означает возможность определить уровень знаний определенных материалов в текущем периоде и сравнить его с уровнем знаний в предыдущем периоде.

Тестирование – это технический, объективный и эффективный метод мониторинга, который позволяет оценить качество обучения в университете. Тест рассматривается как инструмент самопроверки, инструмент обучения, а также средство промежуточного и окончательного доказательства и может быть назначен одному студенту или целой группе.

Единая система web-тестирования позволяет комбинировать тестовые задания по разным дисциплинам в одном блоке или предмете одной и той же области. Результаты текущих и предельных тестов являются не только объективными показателями освоения обучающимися предмета, но и, прежде всего, показателями качества работы педагога. Университетская база данных по тестированию может содержать контролируемые тесты предметов, доступные каждому последующему набору обучающихся для сравнения годовых результатов обучения. Для проведения web-тестов на высоком методологическом уровне преподаватели должны разработать четкую концептуальную и терминологическую структуру учебной программы, то есть концепции и таблицы тезисов, состоящие из предметов учебной программы. Эта разработка вместе с планом является независимым методологическим материалом для обеспечения качества обучения. Кроме того,

можно исключить дублирование предметов в учебных программах на макроуровне. Концепция и концептуальная структура программы являются основой сопоставимости образовательных проектов, а уровень образования – основой совместной разработки образовательных проектов с зарубежными университетами [5].

Тест может проводиться в различных формах (письменных и компьютеризированных), не исключая или заменяя другие формы контроля качества знаний учащихся. Тип контрольного теста определяется целью – получение информации об уровне знаний обучающегося на определенном этапе обучения. Тип задания:

- текущие и оперативные тесты-контроль знаний обучающихся;
- пограничный тест-контроль знаний обучающихся;
- итоговый тест-проверка знаний обучающихся [11].

Преподаватели проводят в ходе семинара текущие и оперативные тесты (диагностику) для определения начальной готовности обучающихся к непрерывному образованию, проверки качества усвоения знаний по отдельным предметам семинара и части технического плана. Пограничные тесты проводятся в конце модулей, семестров и учебного года и используются для пограничного контроля: по дисциплинам, по блокам дисциплин: гуманитарные социально-экономические дисциплины, научные дисциплины, общие профессиональные дисциплины, специализированные дисциплины, профессиональные дисциплины.

Результаты тестов используются педагогами для формирования кумулятивной оценки предмета. Целью пограничного теста является определение степени мастерства обучающихся в области знаний и навыков (уровня квалификации) на курсах профессиональной подготовки. Итоговый тест проводится для проверки оставшихся знаний студента; проверка готовности студента к сертификационному тесту. Тест проводится в соответствии с утвержденным графиком, но не позднее чем через 6 месяцев после сдачи испытуемым теста/экзамена.

Результаты итогового теста регистрируются и являются обязательным условием для участия в сертификационном экзамене. Методологическая поддержка самостоятельной работы студентов включает в себя три блока материалов:

- фактические материалы метода;
- предложения, руководящие принципы, инструкции и документы для объяснения методов;
- метод оценки контроля (контроль знаний).

Методические материалы включают: учебники, сборники задач, планы обучения, тесты. Методические рекомендации содержат инструкции по использованию обучающимися методических материалов (как должны работать обучающиеся и какие результаты должны быть достигнуты в конце). Тестирование материала курса служит контрольным и методологическим сопровождением. Это инструмент оценки [2].

Хорошо продуманный web-тест соответствует не только объекту исследования, но и его задаче, помогая разработать системный подход к изучению предмета. Это инструмент для измерения успеваемости обучающихся по шкале. Процесс обучения включает в себя различные формы тестовых заданий, чтобы мотивировать обучающихся развивать свои собственные навыки.

Развитие современных компьютеров и информационных технологий повысило эффективность обучения. Компьютеры используются не только для усиления учебного процесса с использованием современных мультимедийных средств, но и для решения задач студентами, готовящихся к промежуточным и итоговым тестам. Следует отметить, что в настоящее время все больше людей привлекает возможность дистанционного обучения без отрыва от производства [7]. Одной из трудностей, возникающих в процессе самостоятельного изучения будущей профессии, является самопроверка, контроль качества и полноты усвоения учебных материалов.

Компьютерная тестовая часть позволяет решать задачи для обеспечения эффективного контроля знаний студента. Компьютерное тестирование знаний обучающихся – один из вариантов внедрения web-тестирования. Подготовку и проведение компьютерного тестирования можно разделить на три основных этапа: этап подготовки, этап тестирования и этап обработки результатов. Это позволяет оценить усвоение знаний в тесте.

Сложность является одной из характеристик тестового задания. Независимо от уровня сложности можно выделить различные формы тестовых заданий. Кроме того, существуют определенные формы web-тестирования, например, задача определения правильной последовательности, правильного дизайна и соблюдения правил.

Основными формами тестовых заданий являются задачи, где следует выбрать один или несколько правильных ответов. Участники теста должны заполнить ответы самостоятельно. Одним из основных видов тестов является учебный тест, который предоставляет обучающимся достаточно возможностей для самостоятельного использования учебных материалов [6].

Ряд ученых выделяют три вида тестов: пассивный, полуактивный и активный. Пассивное тестирование позволяет собирать информацию о навыках обучающихся. С помощью такого теста можно определить долгосрочные тенденции в процессе обучения. Это очень важно в дистанционном обучении. В этом случае чаще всего используется тест типа «вопрос и ответ», который оценивает не способность, а влияние информации на обучающихся и результаты их реакции на эти эффекты.

Полуактивные тесты также позволяют собирать информацию. Проактивное тестирование подразумевает долгосрочное взаимодействие между участниками образовательного процесса и позволяет использовать так называемые тесты действий и ситуационные тесты. Тестирование действий – это относительно простые и структурированные задачи, в которых используется комбинация стереотипных методов для участников теста. Тесты сценариев создают информационную модель для конкретной ситуации и взаимодействуют с информацией внутри модели.

В дополнение к вышесказанному, также можно рассмотреть два метода тестирования проблемы. Первый метод основан на использовании стандартных web-тестов (так называемых стандартных тестов). Второй метод основан на использовании нормативно-ориентированных тестов. Стандартизированные тесты оценивают индивидуальные различия в достигнутом уровне знаний. Для оценки мастерства изучаемых материалов используются тесты на основе стандартов. Стандартные тесты могут описывать задачи (или части предмета для изучения), которые обучающиеся выполнили достаточно хорошо, и задачи, которые выполнили меньше всего. Это важнее, чем оценка, поскольку позволяет изменять задания в зависимости от количества и уровня сложности. Стандартные тесты имеют широкий спектр диагностических функций и такой метод тестирования вполне разумен для работы в дистанционном режиме.

Среди различных дистанционных курсов возможны только компьютерные тесты. В рамках компьютерных тестов профессор Аванесов В.С. [1] рекомендует определить тест на адаптивность, в котором задания представлены индивидуально, в зависимости от ответа испытуемого на предыдущий вопрос.

При дистанционном обучении педагогу необходимо своевременно управлять образовательным процессом и корректировать его. Для этого необходимо постоянно контролировать его развитие. Важно, чтобы в надлежащее время обучающиеся получали данные о том, в какой степени приобретают новые знания и навыки. Хорошо организованное тестирование может быть инструментом для определения степени соответствия образовательных результатов на любом

этапе обучения [9]. Но обязательно следует учитывать, что задания в форме тестирования имеют положительный эффект, когда они становятся неотъемлемой частью новых образовательных технологий.

Выводы. Исследование, проведенное в рамках данной статьи, позволяет сделать вывод о необходимости использования тестирования для сочетания процесса обучения с самоконтролем, что особенно важно для студентов дистанционного образования. Контент, созданный для дистанционного обучения (включая тесты и тестовые задания), не может быть четко установлен раз и навсегда. Он должен постоянно меняться, приспосабливаться к ситуации и уровню развития вновь поступающих студентов на тот или иной курс. Тесты, используемые в рамках самоконтроля и промежуточного контроля, позволяют педагогу оценивать эффективность обучения и активно участвовать в процессе (а не просто предоставлять определенный объем информации). Такая работа, безусловно, требует много внимания, времени и творчества.

Литература:

1. Аванесов, В.С. Проблема соединения тестирования с обучением / В.С. Аванесов // Педагогические измерения. – 2018. – № 3. – С. 13-28.
2. Аванесов, В.С. Тесты: история и теория. Пятидесятые годы / В.С. Аванесов // Педагогическая диагностика. – 2017. – С. 19-23.
3. Архипова, А.И. Фасетные тесты как эффективное средство подготовки к единому государственному экзамену по физике / А.И. Архипова, Е.Н. Овчаренко // Школьные годы. – 2019. – № 25. – С. 58-63.
4. Архипова, А.И. Интерактивные тестовые задания да-нет (Механика) / А.И. Архипова, Е.В. Шарбарина // Школьные годы. – 2018. – № 10. – С. 49-58.
5. Бухман, Л.М. Проблемы тестового контроля знаний и их решения / Л.М. Бухман // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2016. – Т. 12. – № 5. – С. 21-24.
6. Звонников, В.И. Современные средства оценивания результатов обучения [Текст]: учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование» / В.И. Звонников, М.Б. Чельшкова. – 5-е изд., перераб. – Москва: Академия, 2013. – 297 с.
7. Иванова, О.В. Совершенствование профессиональной деятельности студентов в области инновационной компьютерной дидактики / О.В. Иванова, А.И. Архипова, С.П. Грушевский // Научные основы современного прогресса: сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. – Магнитогорск: ООО «Омега Сайнс», 2016. – С. 194-196.
8. Ильина, И.И. Тестирование как перспективный метод контроля усвоения материала по высшей математике / И.И. Ильина, Е.В. Володина, Н.Н. Тимофеева // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. – 2016. – № 3(91). – С. 88-93.
9. Лотоцкий, В.Л. Информационные тестирующие конструкции / В.Л. Лотоцкий // Перспективы науки и образования. – 2016. – № 3 (21).
10. Михеев, А.С. проблема интеграции компьютерного тестирования и традиционных форм педагогического контроля / А.С. Михеев // Высшее образование сегодня. – 2014. – № 5. – С. 66-69.
11. Прахова, М.Ю. О месте тестирования как инструмента оценки знаний в вузе / М.Ю. Прахова, Г.Ю. Коловертков, Э.А. Шаловников // Высшее образование в России. – 2012. – № 7. – С. 113-116.

Педагогика

УДК 378.147

кандидат педагогических наук, доцент Шевченко Алла Николаевна
Евпаторийский институт социальных наук (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Евпатория)

ЦИФРОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК УСЛОВИЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ФИЛОЛОГОВ

Аннотация. В статье изучаются преимущества и имеющиеся недостатки цифровой (информационной) образовательной среды, возникающие при цифровизации образовательного процесса. Рассматриваются педагогические условия, необходимые для развития цифровой компетентности будущего филолога, обозначены основные направления и принципы, которые способствуют развитию цифровой компетентности. Выяснено, что качественная подготовка будущего филолога на принципах цифровизации является одной из основных задач современного общества, потому что школа становится ключевым звеном в реализации стратегических планов государства и важнейшим элементом построения нового информационного, сетевого, цифрового общества. Обоснована необходимость создания цифровой образовательной среды в высшем учебном заведении как важного условия подготовки филолога в условиях информатизации общества.

Ключевые слова: цифровая образовательная среда, цифровая компетентность, цифровые технологии, информационные технологии, информационная образовательная среда.

Annotation. The article examines the advantages and existing shortcomings of the digital (information) educational environment that arise during the digitalization of the educational process. The pedagogical conditions necessary for the development of digital competence of the future philologist are considered, the main directions and principles that contribute to the development of digital competence are outlined. It has been found out that the qualitative training of the future philologist on the principles of digitalization is one of the main tasks of the modern society, since school becomes a key link in the implementation of the strategic plans of the state and the most important element of building a new information- and network-based digital society. The necessity of creating a digital educational environment in a higher educational institution as an important condition for the training of a philologist in the conditions of informatization of society is substantiated.

Key words: digital educational environment, digital competence, digital technologies, information technologies, information educational environment.

Введение. Изменения, происходящие в обществе, науке, технике и технологиях, вызывают необходимость изменения трудовых функций и предопределяют появление новых профессиональных обязанностей. Для того чтобы быть успешным в профессиональной деятельности, необходимо быть мобильным, креативным, коммуникативным. Поэтому сегодня рынок труда очень капризный, требует хорошо подготовленного специалиста, способного решать поставленные перед ним задачи, что соответственно требует новых подходов к учебному процессу, обновленных методов и форм подачи информации и формирования у будущих специалистов необходимых компетенций. Именно эффективная организация профессиональной подготовки в учреждениях высшего образования и является залогом качественных результатов. Учебное заведение должно предоставлять обучающимся образовательные услуги на высоком уровне, где будут использоваться активизация и

индивидуализация обучения, дифференцированный подход к обучающемуся и внедряются инновационные технологии обучения. Поэтому все чаще в образовательном процессе мы обращаемся к применению современных, инновационных методов и технологий обучения. Именно такой инновационной моделью профессиональной подготовки, которая позволит подготовить конкурентоспособного специалиста, выступает цифровая образовательная среда. Развитие цифровых навыков становится одним из важнейших условий для развития цифрового рынка любой страны, поскольку он прямо или косвенно связан со всеми сферами функционирования общества и экономики.

Проблемы создания, понимания сущности, изучения структуры и функций, развитие понятийно-терминологического аппарата цифровой (информационной) образовательной среды, а так же её преимущества стали предметом целого ряда исследований, среди которых работы И.Г. Захаровой, Е.Ю. Зотовой, С.Д. Каракозова, М.Э. Кушнир, А.В. Морозова, Т.А. Нестик, Е.И. Рассказовой, Г.У. Солдатовой, Н.В. Софроновой, И.Ю. Травкина и др. Обстоятельный анализ возможностей использования информационных и цифровых технологий в учебном процессе и профессиональной деятельности учителей гуманитарных специальностей осуществлено в научных исследованиях А.А. Вербицкого, Г.Р. Генсерук, И.Е. Потюк и др.

Целью данной статьи является теоретический анализ и осмысление понятия цифровой образовательной среды, освещение особенностей её функционирования при подготовке будущих филологов.

Задачи исследования обоснованы целью:

- раскрыть сущность и разновидности использования цифровой (информационной) образовательной среды в учебном процессе высших учебных заведений;
- определить преимущества и имеющиеся недостатки цифровой (информационной) образовательной среды в вузах;
- обосновать роль цифровой (информационной) образовательной среды в формировании цифровой компетентности будущих филологов.

Изложение основного материала статьи. Цифровая образовательная среда – это реальность, в которой сегодня живет современное общество. В условиях цифровой среды обучения в обучающихся высших учебных заведений формируется много важных качеств и умений, которые востребованы обществом XXI века. Они определяют личностный и социальный статус современного человека: информационная активность и медиа грамотность, умение мыслить глобально, способность к непрерывному образованию и решению творческих задач, готовность работать в команде, коммуникативность и профессиональная мобильность. Поэтому несложно предвидеть, что ближайший период в профессиональном образовании будет посвящен формированию специалистов нового поколения, которые обладают цифровыми компетентностями и готовы функционировать в цифровом пространстве современного общества. Следовательно, произойдет модернизация системы профессионального образования, появится необходимость материально-технического обеспечения учебных заведений современной техникой, цифровыми образовательными технологиями и соответствующими педагогическими работниками, способными трансформировать весь образовательный процесс.

Следует сказать, что именно учебно-воспитательный процесс в высшем учебном заведении с использованием цифровых технологий побуждает к самостоятельной работе каждого обучающегося, создаёт благоприятную коммуникативную ситуацию и все условия для развития творческих способностей личности. Применение цифровых технологий повышает мотивацию и познавательную активность обучающихся, улучшает индивидуализацию, дифференциацию и интенсификацию процесса обучения, расширяет и углубляет межпредметные связи, систематизирует и интегрирует знания отдельных учебных дисциплин, организует систематический и достоверный контроль, избегает субъективизма в оценке.

Исследователи [1; 3; 7] отмечают, что преимуществом интеграции цифровых технологий в образовательный процесс является то, что они позволяют обучающимся контролировать стратегии и ресурсы, по которым они учатся, тем самым персонализировав свой учебный опыт. Цифровизация способствует инновациям в области образования, включая изменения в методах и подходах к обучению, управлению образовательными ресурсами. В то же время проникновение цифровизации в процессы преподавания способствует эффективному использованию качественных ресурсов образования обучающимися, постоянным инновациям в учреждениях высшего образования. Адаптация образования к возможностям и способностям обучающихся с помощью цифровых образовательных технологий является важным прогрессом, поскольку все субъекты образовательного процесса чувствуют комфорт, а, следовательно, повышается мотивация к обучению.

Будущим филологам цифровая образовательная среда позволяет использовать широкий спектр современных информационных технологий, что требует переосмысления учебного процесса по изменению практики его организации. Использование современных интернет-технологий даёт будущему филологу понимание того, что это возможность провести любой урок на высшем техническом уровне. Это насыщает урок информацией, помогает быстро осуществить комплексную проверку усвоения знаний и т.д.

Роль цифровой образовательной среды как средства развития информационной компетентности будущих филологов ведёт к необходимости рассмотрения понятий «информационные технологии», «информационные технологии образования», «новые информационные технологии», «компьютерные технологии», «цифровая компетентность» и собственно «цифровые технологии». Исследование дефиниции «цифровизация» доказывает, что в научной среде это понятие появилось недавно. Оно связано с масштабным проникновением информационно-коммуникационных технологий в повседневную жизнь современного общества. Остановимся отдельно на дефиниции понятия «цифровая компетентность». Г.У. Солдатова считает, что «Цифровая компетентность – это основанная на непрерывном овладении компетенциями (знания, умения, мотивация, ответственность) способность индивида уверенно, эффективно, критично и безопасно выбирать и применять инфокоммуникационные технологии в разных сферах жизнедеятельности (информационная среда, коммуникации, потребление, техносфера), а также его готовность к такой деятельности» [6]. То есть цифровая компетентность это знания, умения и навыки в области информационных технологий и способность их применения в профессиональной деятельности. Исследователи Н.П. Ячина и О.Г. Фернандез считают, что цифровая компетентность это «общая профессиональная компетентность и общая структура и взаимодействие устройств ЭВМ; потенциал цифровых технологий для инновационной деятельности; надежность и достоверность получаемой информации, умение пользоваться программами для проектирования учебного занятия» [8]. П.С. Ломаско, А.Л. Симонова под цифровой компетентностью понимают «способность и готовность педагогических кадров к выполнению трудовых функций, которые соответствуют действующим в сфере образования профессиональным стандартам с учетом актуальных задач государственной политики РФ в сфере образования и текущего уровня развития цифровых технологий» [4]. Важным элементом формирования у будущих филологов цифровой компетентности является внедрение цифровых технологий в систему группового обучения: геймификация в образовании; виртуальные тьюторы; внедрение элементов искусственного интеллекта в практику непрерывного образования; ознакомление с современными концепциями развития электронного обучения; расширение каналов связи с соискателями (телефонная связь, Skype, zoom-конференции, электронная почта, социальные сети и т.п.). Еще одним важным условием формирования цифровой компетентности является создание практико-ориентированной

цифровой образовательной среды (привлечение будущих филологов к освоению и использованию современных веб-технологий, веб-ресурсов и программных средств) и применение принципов, которые способствуют развитию цифровой компетентности: открытости, согласованности, доступности, достаточности, оптимальности.

Таким образом, цифровую компетентность можно рассматривать как способность личности понимать и использовать в образовательном процессе цифровые ресурсы в различных форматах, умение рационально и системно применять информационные технологии или инструменты для достижения поставленных целей.

Теоретическую основу обновления систем образования в целом и разработки цифровой образовательной среды заведения должны составлять идеи доступности и непрерывности качественного образования. Указанное можно обосновать:

- значимостью человеческого фактора;
- направленностью на личностные качества и возможности каждого;
- интеллектуализацией и интеграцией профессиональной деятельности людей;
- первоочередностью гуманистичности педагогических технологий;
- демографическими изменениями и т.п.

Образовательная среда учебного заведения, развивающаяся благодаря цифровой образовательной среде, требует современных технических средств обучения, что является насущной потребностью, удовлетворение которой сделает возможной полноценную реализацию основных видов компетентностей. Среди педагогических технологий именно информационно-коммуникационные несут значительный потенциал обеспечения образовательной деятельности личности и её самооценки, приближенной к адекватной. В этом заключается и специфика, и феномен цифровой образовательной среды.

Современный мир и стремительное развитие технологий требуют от современного учителя постоянного профессионального роста. Ввиду это, обучающиеся-филологи должны быть осведомлены в вопросах цифровой образовательной среды, поскольку ученики, родившиеся в эру цифровых технологий, уже не воспринимают информацию только из традиционных, бумажных, средств обучения. И все чаще учитель комбинирует привычные средства с инновационными, используя современные технические устройства и новейшие технологии. Обучение и подготовка будущих филологов, роль которых изменилась за последние годы, должны учитывать те изменения, которые происходят в современном образовании.

Поэтому М.М. Кодзоева указывает на необходимость формирования компетенций у бакалавров-лингвистов в условиях цифровой образовательной среды и отмечает преимущества и позитивные стороны этого процесса:

- «во-первых, это помогает будущим бакалаврам глубже изучить и получить более высокий уровень знаний по дисциплинам;
- во-вторых, способствует повышению мотивации;
- в-третьих, формирует у студентов навыки использования цифровых ресурсов для самостоятельного изучения учебных дисциплин» [2, С. 179]. Преимущество автор видит в гибкости учебного процесса; визуализации и эффективности. Под эффективностью автор понимает значительное уменьшение временных затрат в учебном процессе, особенно на этапе контроля усвоения материала и взаимодействия с обучающимися.

А.В. Морозов, О.В. Михалев приходят к выводу, что «формирование цифровой компетентности у студентов – будущих бакалавров-лингвистов в условиях цифровой образовательной среды будет возможным, если в процессе обучения будет реализован ряд определенных педагогических условий:

- построение образовательного процесса будет основано на компетентностном, личностно ориентированном подходе;
- методическое обеспечение процесса обучения будет наполнено модульными программами, цифровыми ресурсами;
- готовность преподавателя к использованию цифровых образовательных ресурсов в процессе профессиональной подготовки будущих бакалавров-лингвистов к применению ИКТ в профессиональной деятельности» [5].

Выводы. Таким образом, изучение и анализ специальной литературы, посвященной роли цифровой образовательной среды, развитию информационной компетентности обучающихся, показывает, что применение в практике преподавания цифровых технологий способствуют повышению умственной активности обучающихся, следовательно, и эффективности образовательного процесса. Обучение с помощью цифровых учебных ресурсов отличается от традиционного, поскольку человеческие взаимодействия становятся опосредованными. Мы пришли к выводу, что цифровая образовательная среда имеет как преимущества, так и недостатки, которые возникают при цифровизации образовательного процесса. В процессе формирования цифровой компетентности у студентов будет реализован ряд определенных педагогических условий. Особое значение приобретает формирование цифровой компетентности у будущих филологов. Безусловно, эффективность этого процесса обеспечивается непрерывностью, систематичностью, целостностью процесса подготовки. С целью усовершенствования результативности обучения будущих филологов в условиях цифровой образовательной среды необходима разработка новейшего учебно-методического обеспечения, предусматривающего также электронные учебники и учебные пособия. Именно в этом мы и видим перспективу дальнейшего научного исследования.

Литература:

1. Блинов, В.И. Основные идеи дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения / В.И. Блинов, И.С. Сергеев, Е.Ю. Есенина. – Москва: Издательство «Перо», 2019. – 24 с.
2. Кодзоева, М.М. Цифровая образовательная среда как условие подготовки бакалавров-лингвистов / М.М. Кодзоева // Мир науки, культуры, образования. – № 1 (80). – 2020. – С. 179-180.
3. Крюкова, А.А. Применение цифровых технологий в образовании / А.А. Крюкова, Е.С. Балабанов // Актуальные вопросы современной экономики. – 2018. – № 6. – С. 124-128.
4. Ломаско, П.С. Основополагающие принципы формирования профессиональной ИКТ-компетентности педагогических кадров в условиях smart-образования / П.С. Ломаско, А.Л. Симонова // Вестник ТГПУ. – 2015. – № 7 (160). – С. 78-84.
5. Морозов, А.В. Влияние современного информационно-образовательного пространства на формирование социокультурной и межкультурной коммуникации как одна из важнейших составляющих повышения качества образования будущих бакалавров-лингвистов / А.В. Морозов, О.В. Михалев // Ученые записки ИУО РАО. – 2017. – № 3 (63). – С. 305-310.
6. Цифровая компетентность подростков и родителей. Результаты всероссийского исследования / Г.У. Солдатова, Т.А. Нестик, Е.И. Рассказова, Е.Ю. Зотова. – Москва: Фонд Развития Интернет, 2013. – 144 с.
7. Цифровизация как приоритетное направление модернизации российского образования: монография / под ред. доктора социологических наук, профессора Н.В. Горбуновой. – Саратов: Саратовский социально-экономический институт (филиал) РЭУ им. Г.В. Плеханова, 2019. – С. 44-66.
8. Ячина, Н.П. Развитие цифровой компетентности будущего педагога в образовательном пространстве вуза / Н.П. Ячина, О.Г. Фернандез // Вестник ВГУ. – 2018. – № 1. – С. 136.

УДК 378

преподаватель Шипицина Надежда Михайловна

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

преподаватель Хазова Алёна Александровна

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

преподаватель Ерофеева Лариса Викторовна

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

ТВОРЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ И ГРАМОТНАЯ МАТЕМАТИЧЕСКАЯ РЕЧЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Аннотация. Объем знаний, необходимых современному специалисту стремительно возрастает. Невозможно ограничиться усвоением некоторого количества информации. В процессе обучения, за тем в профессиональной деятельности требуется постоянно пополнять свои знания. Речь является источником любой информации и средством обучения. Формирование знаний, умений и навыков тесно связано с формированием речи. Особенно при изучении любой учебной дисциплины, например математики. Этот процесс начинается с начальной школы и не заканчивается в вузе. Увлечение молодёжи видеороликами, массовой интернет-культурой, повсеместное использование сленга обедняют речь. Следовательно, не способствуют развитию мышления. Это не способствует формированию культурной личности человека. Актуальным требованием к развитию речи нового поколения звучат сегодня, когда идёт широкое распространение тестовой формы контроля знаний не только по математике и другим наукам. Экзаменационное тестирование на ПК часто исключает логические рассуждения. Обучающиеся просто пытаются угадать ответ, а не раздумывают над решением. Одним из условий успешного и осознанного усвоения математического материала является стандартное требование по развитию устной и письменной речи обучающихся. Математическая речь подчиняется всем правилам речи и русского языка и является средством выражения математических мыслей. Обладание содержательной, связной, правильной речью, умение грамотно излагать полученные знания и выражать мысли является одним из требований к образованной личности.

Ключевые слова: грамотная математическая речь, творческое мышление, математика, математический диктант, проблемная лекция, лекция – беседа, дискуссия, задача, рассуждение, умения и навыки.

Annotation. The amount of knowledge required by a modern specialist is growing rapidly. It is impossible to limit oneself to the assimilation of a certain amount of information. In the process of learning, then in professional activities, you need to constantly replenish your knowledge. Speech is a source of any information and a means of learning. The formation of knowledge, skills and abilities is closely related to the formation of speech. Especially when studying any academic discipline, such as mathematics. This process begins in elementary school and does not end at university. The enthusiasm of young people for videos, mass Internet culture, and the widespread use of slang impoverish speech. Therefore, they do not contribute to the development of thinking. This does not contribute to the formation of the cultural personality of a person. The current requirement for the development of speech of a new generation is heard today, when there is a widespread test form of knowledge control not only in mathematics and other sciences. Exam testing on a PC often excludes logical reasoning. Students simply try to guess the answer, rather than thinking about the solution. One of the conditions for successful and conscious assimilation of mathematical material is the standard requirement for the development of oral and written speech of students. Mathematical speech obeys all the rules of speech and the Russian language and is a means of expressing mathematical thoughts. Possession of a meaningful, coherent, correct speech, the ability to correctly present the acquired knowledge and express thoughts is one of the requirements for an educated person.

Key words: competent mathematical speech, creative thinking, mathematics, mathematical dictation, problem lecture, lecture - conversation, discussion, task, reasoning, skills.

Введение. Образование всегда претерпевало глубокие изменения в процессе исторического развития общества. Отражение извечной противоречивости познания человеком окружающего мира и самого себя – это его динамический характер. «Человек – мера всех вещей» – этот афоризм древнего мудреца, пожалуй, как никогда актуален. Необходимо создавать ситуацию «открытия и производства» знаний о действительности. Это значит, что образование должно подготовить обучающегося к сменам образа жизни, к принятию альтернативных способов решений.

Согласно ФГОС 3++ выпускник: осуществляет критический анализ проблемных ситуаций и умеет воплощать стратегию действий; выявляет проблему, появившуюся в ходе профессиональной деятельности, и применяет соответствующий физико-математический аппарат для анализа и выработки решений; организывает и проводит эксперименты по заданной методике и анализирует полученные результаты.

В настоящее время обучающиеся испытывают большие затруднения при объяснении ими заданий, в формулировке тех или иных математических понятий, не могут объяснить выбранный метод решения, иными словами имеют проблемы, как с устной культурой математической речи, так и с письменной.

Изложение основного материала статьи. Преподавание математических дисциплин для будущих специалистов имеет цель:

- формировать у обучающихся профессионально-коммуникативной компетенции, необходимой для осуществления профессиональной деятельности по избранной специальности с использованием математического аппарата;
- формировать навыки информационного поиска и анализа информации;
- способствовать формированию творческого мышления у обучающихся.

При организации практических занятий по математике преподавателю следует обратить внимание на следующие моменты:

- приближение содержания математического образования обучающегося к нуждам его будущей профессии;
- создание учебников и методических материалов с профильным уклоном;
- повышение активной роли обучающихся в процессе практического освоения материала;
- модернизация программного и технического обеспечения в аудиториях.
- методическая и профильная подготовка преподавателей математики для преподавания в техническом ВУЗе.

Способность мыслить нестандартно наделяет человека креативностью, находчивостью, остроумием, предприимчивостью.

Творческое мышление в современном мире – это двигатель прогресса. Оно позволяет расширить взгляд на существующую проблему, найти нестандартные подходы к решению задач и стать первооткрывателем – предложить нечто более ценное тому, что есть сейчас.

Развить творческое мышление означает сформировать и усовершенствовать мыслительные операции. Обладая такими характеристиками мышления, как критичность, глубина и гибкость, и т.д. помогает развивать воображение.

А.Я. Хинчин полагал, что в математике нет и не должно быть «наполовину доказанных» и «почти доказанных» утверждений. Аргументация утверждения есть и никакие споры о правильности доказанного утверждения невозможны, либо её нет. Увидев, что полноценность логической аргументации приводит к истине, обучающийся станет стремиться не только в математических, но и в любых других дискуссиях использовать её. Так как стиль мышления определяется полноценностью аргументации. Культура математической речи, есть средство передачи мысли через озвучивание. Доказательства теорем должно быть донесено максимально доступным для понимания уровне обучающимся.

Доводы педагогов-математиков позволяют выделить характеристики математической речи: точность, краткость, логическая полнота и обоснованность рассуждений. Не должна содержать слов, без смысловой нагрузки. Она должна быть лаконичной и изящной, не длинной [1]. Безусловно, такими же характеристиками должна обладать и речь преподавателя. Эмоционально окрашенную, способную заинтересовать обучающихся, вовлечь их в работу над теми или иными вопросами.

Математическая речь – это вид межличностной коммуникации обучающихся, выражающий содержание в виде математических символов, греческого языка, определенных знаков, таблиц, диаграмм, математических моделей. Роль формирования математической речи в учебно-воспитательном процессе ВУЗа оценена не в полной мере. Речь преподавателя и обучающихся развивается в процессе обучения. Приобретая важное значение в организации воспитывающего обучения.

При изучении темы «Предел функции» учащиеся сталкиваются с таким заданием, что по символической записи, должны сформулировать определение.

$$a = \lim_{n \rightarrow \infty} x_n \Leftrightarrow \forall \varepsilon > 0 \exists N(\varepsilon) > 0, \forall n > N \Rightarrow |x_n - a| < \varepsilon$$

Для прочтения данной записи, нужно знать определенные кванторы, тогда словесная формулировка будет звучать:

«Число a называется пределом числовой последовательности $\{x_n\}$, если для любого сколь угодно малого положительного числа ε можно задать такое положительное число N , что для всех $n > N$ выполняется неравенство $|x_n - a| < \varepsilon$ ». Математическая речь напрямую связана с мышлением. Оно состоит из трех процессов (таблица 1), где нарушения могут появиться независимо друг от друга.

Таблица 1

Связь речи с мышлением

Понимание материала	Не может вспомнить какое-либо понятие. Легко воспроизводит, после повторения.
Запоминание материала	Не может вспомнить какие-либо формулы. Распознает формулы при демонстрации.
Припоминание материала	Является самостоятельным процессом и считается самой сложной частью памяти.

Любая учебно-познавательная задача может являться моделью проблемной ситуации. Которая способствует мышлению. Учебно-познавательные задачи раскрывают и конкретизируют цель педагогической деятельности. Задача проектирует шаг вперед в разностороннем развитии обучающихся. Каждая последующая стадия решения вырастает из предыдущей, так как все стадии неразрывно связаны между собой. Рассмотрим тему: «Аналитическая геометрия на плоскости и в пространстве». При составлении уравнений прямой или плоскости, существует определенный порядок действий, причем каждое последующее действие связано с предыдущим.

Существуют различные классификации задач. Н.М. Яковлева выделила четыре группы задач и внутри каждой группы выделить задачи, в основу которых положена структура профессиональной творческой подготовки обучающихся (Таблица 2).

Таблица 2

Классификация задач Н.М. Яковлевой

Группы задач	Задачи
1. Методологические	логико-поисковые
2. Теоретические	познавательные-поисковые
3. Методические	исследовательские
4. Практические	творческие

Исследования по развитию математической речи чаще рассматриваются в статьях учителей общеобразовательных школ. Развитие грамотной речи не заканчивается со сданными экзаменами ЕГЭ или ОГЭ. Опыт по развитию речи учителей интересен. Формирование умений тесно связано с формированием речи при изучении любой дисциплины. В частности, при обучении математике, начиная с первого класса и продолжая в институте [2].

В начале первого семестра нами были проведены исследования среди курсантов первого курса. Надо заметить, что большинство курсантов, имея высокий балл за ЕГЭ по математике, спустя два летних месяца после окончания школы забывают очень много из школьного курса. Понятия, оставшиеся в памяти часто неверные или нечеткие. Чаще утрачены навыки решения квадратных уравнений, построения графиков элементарных функций, преобразование тождественных тригонометрических выражений. Мало кто может провести простейшие математические рассуждения, доказательно объяснить ход решения задачи. Нужно отметить различие математического языка от естественного. Осознанным усвоением математического материала является развитие речи на занятиях математики. Это помогает курсантам выработать логическое мышление, способность верно формулировать свои идеи. Для этого необходимо чтобы речь преподавателя была хорошо продумана и подготовлена. Точному озвучиванию мыслей обучающегося способствует совершенствование речи преподавателя. Математическое мышление обучающихся развивается с помощью владения математического языка и речи. Что помогает курсанту применять математический аппарат в учебной и профессиональной деятельности. Развивает у него

грамотную математическую речь. В основе разработки методик развития математической речи, лежит организация учебного процесса, направленная на развитие самостоятельной познавательной деятельности с преобладанием активных и интерактивных форм обучения.

Особое значение в ВУЗе для изучения любой дисциплины занимает лекция. Лектор, наряду с традиционным использованием доски, применяет демонстрационный материал: схемы, плакаты, таблицы. Приведём некоторые методы интерактивных лекций, которые используются преподавателями математики кафедры математики и естественнонаучных дисциплин нашего учебного учреждения.

1. Проблемная лекция. Перед изложением учебного материала, преподаватель формулирует познавательную задачу, после чего приводит доказательства и сравнивает точки зрения. Показывает способ решения поставленной задачи. На первой лекции в теме «Комплексные числа» перед курсантами ставится проблема: найти решение квадратного уравнения $x^2 + x + 1 = 0$, дискриминант которого равен нулю. Про такие квадратные уравнения в школе говорят – не имеют корней. За тем вводим понятие комплексного числа, и мнимой единицы. Расширяя представление обучаемых о множестве чисел. Среди курсантов первого курса редко встретишь тех, у кого сформировано умение рассуждать и анализировать. В диалог на лекции включаются один – два обучающихся. Не часто решаются высказать своё мнение [3].

2. Лекция-беседа представляет собой диалог с аудиторией. Преподаватель адресует вопросы всей аудитории, учащиеся отвечают с места. Лектору необходимо заранее составить и хорошо обдумать перечень предлагаемых вопросов так, чтобы ответы на них привели к желаемому результату [5].

3. Лекция пресс-конференция. Преподаватель обозначает тему лекции и предлагает слушателям сформулировать письменные вопросы по данной теме. Затем в течение 3-5 минут сортирует поступившие вопросы по их смысловому содержанию и начинает читать лекцию. Изложение материала строится не как ответ на каждый заданный вопрос, а в виде связанного раскрытия темы, в процессе которого формулируются соответствующие ответы. Активизация деятельности слушателей на лекции пресс-конференции достигается за счёт адресованного информирования каждого лично. Необходимость сформулировать вопрос и грамотно его задать активизирует мыслительную деятельность, а ожидание ответа на свой вопрос концентрирует внимание слушателя. Вопросы в большинстве случаев носят проблемный характер и являются началом творческих процессов мышления.

4. Эвристическая беседа. Процесс мышления приобретает продуктивный характер. Поэтапно направляется и контролируется педагогом или самими учащимися на основе работы над программами и учебными пособиями. Такой метод является одним из проверенных способов активизации мышления, возбуждения интереса к познанию. Дискуссия на лекции в полной мере развернуться не может. Преподаватель может организовать свободный обмен мнениями по исследуемому вопросу. Это создаёт атмосферу коллективного размышления и готовности услышать правильный ответ на данный дискуссионный вопрос. Наиболее эффективным средством для развития математической речи обучающихся служит формирование у них правильной письменной речи. Преподаватели кафедры регулярно разрабатывают и проводят письменный контроль теоретического материала по всем темам и разделам дисциплины.

Каждому обучающемуся выдаётся лист с перечнем вопросов по изучаемой теме. Обучаемый должен дать письменные ответы на каждый вопрос грамотно и чётко. Иногда, для того чтобы курсанту было легче сформулировать определение, делаются определённые заготовки, где он должен дописать пропущенные слова.

Приведём пример математического диктанта по теме «Скалярное произведение векторов»:

1. Вектор обозначают _____
2. Координаты вектора – это _____.
3. К линейным операциям над векторами относятся _____
4. Два вектора называются _____, если они сонаправлены и имеют одинаковую длину.
5. Если вектор \overline{AB} задан точками начала $A(x_1, y_1, z_1)$ и конца $B(x_2, y_2, z_2)$, то его длину вычисляют по формуле: _____
6. Векторы называются компланарными, если они _____.
7. Вектор, длина которого равна единице называется _____ и обозначается _____.
8. Направляющие косинусы – это _____. Записать формулы вычисления направляющих косинусов: $\cos \alpha =$ __, $\cos \beta =$ __, $\cos \gamma =$ __
9. Скалярным произведением двух векторов \overline{a} и \overline{b} называется __, равно _____ . Записать формулу скалярного произведения векторов (по определению): _____

Освоив теоретический материал, курсанты стали более свободно осваивать алгоритмы решения задач.

Некоторые считают, «зазубривание» определений, формулировок для обучающихся не является необходимым. Это – задача школы. Если в школе не научили, то надо ли заниматься этим преподавателям вуза? Оправдано ли время, затраченное на письменный опрос? Для того, чтобы понимать лектора, обучающийся должен владеть терминологией. Значит без заучивания терминов не обойтись. Совершенствуя развитие речи, иногда необходимо помогать курсантам, правильно сформулировать вопрос. Правильно составленный и в нужное время заданный вопрос помогает изложить свои мысли. С большей точностью, логично строить рассуждения, употреблять только нужные слова.

Именно на занятиях математики обучающемуся приходится привыкать к краткой, логически обоснованной речи. Даже в обычной речи человек будет стараться избегать слов и фраз, которые не несут смысловой нагрузки [6].

Выводы. В условиях современного общества главное в процессе обучения научить обучающихся определять проблему, принимать обдуманное решение с оценкой последствий, а также самостоятельно учиться, ставить цель и выстраивать процесс её достижения. Задача педагога в процессе преподавания повысить интерес к предмету, мотивировать курсантов к самостоятельному поиску новых знаний и решения поставленных задач, тем самым развивая их творческое мышление. Разработка целенаправленного дидактического материала, воплощаемого на учебных занятиях служит успехом в развитии грамотной математической речи. Данная тема актуальна. Преподавателю нужно искать новые формы организации учебной деятельности для организации занятий по математике. Которые позволяют активизировать развитие грамотной математической речи обучающихся.

Литература:

1. Гнеденко Б.В. Развитие мышления и речи при изучении математики // Математика в школе. – 1991. – № 4. – С. 3-9.
2. Городилова М.А. О проблемах, связанных с формированием математической речи студентов при обучении математике в техническом ВУЗе. Теория и практика общественного развития. – 2014. – № 6. – С. 75-77.
3. Тойшева О.А. Организация самостоятельной работы в военном ВУЗе с использованием интерактивных методов обучения. В сборнике: Методические особенности преподавания дисциплин естественно-научного цикла в военном ВУЗе. Сборник трудов. – Киров, 2019. – С. 84-88.
4. Теоретический и практический взгляд на применение интерактивных технологий при обучении математике. В книге: Научно-методическое обеспечение учебного процесса в рамках изучения дисциплин естественно-научного цикла в военном ВУЗе. Тойшева О.А., Крайнова Е.А., Снадченко С.В., Тихонов Ю.А., Александрова О.Б., Панцева Е.Ю., Кислинский В.Б., Шалугина Т.В., Фименкова Л.П., Дудка Л.С., Шипицина Н.М., Артюхина О.Ф., Пелевина А.П., Кислякова О.П., Курилова И.С., Клейменова Т.Н., Снежина Л.П., Бургова Л.А. Коллективная монография. – Киров, 2019. – С. 44-58.
5. Шалугина Т.В. Место интерактивных лекций в частной методике. В сборнике: Методические особенности преподавания дисциплин естественно-научного цикла в военном ВУЗе. сборник трудов. – Киров, 2020. – С. 74-79.
6. Шипицина Н.М. Формирование творческого мышления курсантов в процессе изучения математики. В сборнике: Актуальные проблемы развития вооружения и военной авиационной техники (вертолетов). Сборник материалов I Международной военно-научной конференции, посвященной памяти конструкторов вертолетов М.Л. Миля и Н.И. Камова. – Под редакцией А.Н. Моисеева. – 2021. – С. 287-291.

Педагогика

УДК 373.31

кандидат педагогических наук, доцент **Шпиталевская Галина Романовна**
Евпаторийский институт социальных наук (филиал) федерального государственного
автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Евпатория)

ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА УРОКЕ ЧТЕНИЯ КАК ЭЛЕМЕНТ СОДЕРЖАНИЯ ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье представлено теоретическое обоснование сущности эмоционально-оценочной деятельности на уроке чтения как элемента содержания литературного образования, раскрыты понятия «эмоционально-оценочная деятельность», «литературное образование», «ценность», «оценка», подчеркнута роль эмоционально-оценочной деятельности в процессе восприятия художественного произведения. Автор отмечает значение уроков литературного чтения для литературного образования младшего школьника в процессе эмоционально-оценочной деятельности.

Ключевые слова: эмоционально-оценочная деятельность, литературное образование, ценность, оценка, младший школьник.

Annotation. The article presents a theoretical substantiation of the essence of emotional evaluation activity in the reading lesson as an element of the content of literary education, the concepts of "emotional evaluation activity", "literary education", "value", "evaluation" are revealed, the role of emotional evaluation activity in the process of perception of a work of art is emphasized. The author notes the importance of literary reading lessons for the literary education of a younger student in the process of emotional evaluation activity.

Key words: emotional and evaluative activity, literary education, value, evaluation, junior high school student.

Введение. Литературное образование школьников, которое они получают на уроках чтения в начальной школе, играет чрезвычайно важную роль в формировании личности детей. Главная цель школьного литературного образования – научить учащихся самостоятельно оценивать произведения, определять в литературном потоке те из них, которые являются ценными в эстетическом плане.

Важная роль в развитии и воспитании личности младшего школьника принадлежит учебному предмету «Литературное чтение». Сущность начального литературного образования заключается в развитии полноценных навыков чтения, ознакомлении школьников с детской литературой в сочетании жанровых форм, авторского и тематического разнообразия, в художественно-эстетическом освоении текста и детской книги, в формировании творческих способностей, что предполагает формирование у младших школьников основ литературного развития.

Исследованиями вопроса литературного образования младших школьников занимались М.П. Воюшина, С.А. Кислинская, Е.В. Лебедева, Н.Д. Молдавская, И.Р. Николаева и другие; ценность в области исследования составляют труды Ю.М. Сергеевой (эмоционально-оценочная деятельность), Л.Н. Столовича, М.Б. Храпченко (эстетическая и художественная ценность); вопросам эмоционально-оценочного отношения уделяют внимание современные исследователи: М.А. Коврова, Е.И. Королькова, А.А. Корякина и другие.

В то же время вопросы эмоционально-оценочной деятельности на уроке чтения как элемента содержания литературного образования требуют дальнейшего рассмотрения и практического внедрения в начальное литературное образование младших школьников.

Цель статьи – теоретически обосновать сущность эмоционально-оценочной деятельности в процессе литературного образования младших школьников.

Изложение основного материала статьи. Современное состояние литературного образования младших школьников – это результат долгосрочных поисков педагогов, цель которых – обеспечить потребности общества и личности в культурном развитии. Все лучшее, что на протяжении веков показало эффективное влияние на развитие личности ребенка, нашло свое логическое продолжение в современной литературной методике образования младших школьников.

Воспитание и образование в системе общеобразовательной школы предусматривают целенаправленное привлечение всех детей к ценностям культуры, освоения ими форм и методов общения с культурным наследием прошлого и современности, формирования навыков творческой деятельности и осознания общечеловеческих ценностей.

Современные методисты определяют основные элементы содержания литературного образования: «крут чтения, система читательских и литературно-творческих умений, навык чтения, теоретико-литературные знания, эмоционально-оценочная деятельность на уроке литературного чтения» [6, С. 67].

Рассмотрим возможности эмоционально-оценочной деятельности на уроке литературного чтения как элемента содержания литературного образования.

В процессе эмоционально-оценочной деятельности при восприятии художественного произведения и создании собственного высказывания ребенок приобретает опыт эмоционально-ценностного отношения к миру. Это находит отражение в высказывании М.С. Кагана: «Ценности не выучиваются, как знания, а переживаются и проживаются в собственном жизненном и художественном опытах зреющей личности» [4, С. 20].

Ценности возникают на основе соотношения человека и мира, воспроизводя значимость чего-то для личности. Носителем ценности может быть любое явление, которое находится во взаимодействии с субъектом. В философии ценность определяют как объективную значимость явлений, вещей, что предопределена потребностями и интересами социального субъекта.

В эстетическом отношении основными терминами для обозначения ценного является «красота» и противоположное – «уродливое». Единство форм и содержания в природе, общественной жизни, а также и в художественной литературе отображается в эстетических категориях прекрасного, уродливого, комического, трагического.

Если говорить об эстетических ценностях в произведениях искусства, необходимо рассмотреть понятие «художественная ценность», которая является особым видом эстетической ценности.

В «Кратком словаре по эстетике» находим уточнение этих ценностей «Если ценность эстетическая – универсальна и касается разных сфер человеческой деятельности, то ценность художественная касается лишь произведений искусства» [5, С. 91].

Понятие «художественная ценность» является шире и более сложным, чем понятие «эстетическая ценность», поскольку оно содержит не только эстетическую и художественную информацию, но и отображает сложное сочетание эстетических и внеэстетических ценностей.

М. Б. Храпченко утверждает: «художественные ценности создаются, эстетические возникают в процессе движения жизни, в различных видах они существуют и в природе» [10, С. 22]. К эстетическим ценностям ученый относит особенности предметов, явлений действительности, черты жизни человека, которые вызывают эстетические эмоции к художественным: «...большие общезначимые результаты творческого труда мастеров литературы и искусства» [10, С. 7].

Соотношение эстетического и художественного в произведениях искусства ученые интерпретируют по-разному, исходя из собственного понимания природы эстетического, отождествляя его с прекрасным или придерживаясь более широкой трактовки этого понятия.

Итак, П.В. Чельшев считает: «Поскольку эстетическое постижение действительности человеком является предпосылкой возникновения искусства, то разграничивать эстетическое и художественное неправомерно» [11, С. 89]. Ключом к пониманию соотношения эстетического и художественного является такое определение М. Б. Храпченко: «Эстетическое является непосредственным выражением любых явлений действительности, художественное – являет собой специфическое воплощение человеком эстетического в том или ином материале» [10, С. 33]. Похожее понимание «художественного» (как способа существования искусства) выражает и Л. Н. Столович, когда характеризует его «как эстетизацию воспроизведенного в искусстве материала» [9, С. 47].

Идейно эмоциональное единство отображается в художественном образе. Художник в своем произведении передает не только то, что объективно существует, но выражает свое субъективное отношение, дает ему оценку. Художественное произведение, как определенная ценность, наполнено оценочным отношением художника, который создал его.

«Художественный образ, – указывает А.В. Анисимов, – должен одновременно и отображать эстетически ценные явления действительности, и выражать оценку их автором» [1, С. 97]. Поэтому художественное произведение имеет для удовлетворения эстетической потребности двойные возможности. Люди находят в нем и воспроизведенные ценности самой жизни, и красоту высокоорганизованной, целостной художественной «конструкции» формы, которая свидетельствует о мастерстве ее творца, о его совершенном владении определенными материалами и умениями гармонично объединить и передать в них информацию о мире и о себе, об имеющемся и желаемом. Вследствие этого искусство является наиболее концентрированным выражением эстетического отношения людей к действительности.

Для восприятия художественной литературы важной является ссылка информационно художественного сигнала, который изменит или взволнует того, кто воспринимает. Ведь, по мнению С.Д. Давыдовой: «Автор создает новую модель мира, каждый раз демонстрируя его многомерность, полифоничность и целостность образа, – черты, что не подлежат формализации и вычислению» [2, С. 38].

С другой стороны, воспринимая художественное произведение, человек не только познает его, но также дает ему эстетическую оценку. Она проникает в поданную автором оценку изображаемых явлений, переживает чувство, осознает идею произведения. Возникает контакт между автором и читателем. На этом этапе восприятия художественного произведения происходит сближение читателя и творца. В таком случае не может идти речь о том, что каждый понимает художественное произведение по-разному. Ведь в общем смысле понимание является переживанием человеком самого глубинного единства с другими людьми и всем миром.

Одновременно каждая индивидуальность в зависимости от жизненного и эстетического опыта, особенностей нервной системы, общего развития, по-своему воспринимает явление искусства слова, дает ему свою эстетическую оценку. Ю.М. Сергеева отмечает: «Оценка как положительная или отрицательная характеристика предмета (факта, события, явления) связана с признанием его ценности вследствие соответствия/несоответствия потребностям, интересам и вкусам индивида, а также социально установленным нормам» [8, С. 56].

Современные философы указывают на определенные отличия между ценностью и оценкой. Они подчеркивают, что ценность имеет объективный характер, а оценка является отображением субъективного отношения к ценности (А.В. Буров, Л.И. Василенко, Т.Н. Кетова, В.П. Михалев, Л.Н. Столович и др.).

Для того чтобы правильно воспринять и оценить любой объект, необходимо осознать, во-первых, эмоциональное впечатление от воспринятого, во-вторых, знание, информацию об оцениваемом и дать ему аргументированный анализ на основе эмоционально личностного, субъективного отношения к оцениваемому объекту. Следовательно, эмоции являются первой и непосредственной формой познания и оценки, они фиксируют важные для человека объекты и явления с точки зрения их ценности. Но наиболее развернутым, осознанным оценочное суждение становится в процессе оценочной деятельности.

Ю.М. Сергеева определяет типы оценочной деятельности: «Характеристика объекта является результатом оценочной деятельности двух типов – интеллектуальной и эмоциональной. Интеллектуальная оценка основывается на общелогических критериях, входит в предмет обозначения и является частью денотата. Эмоциональная оценка основывается на тех эмоциях, которые вызывает обозначаемый предмет, процесс или явление» [8, С. 56].

Все воспринятые человеком эстетические явления получают определенную оценку. В зависимости от способностей личности она может быть глубокой или поверхностной, правильной или ошибочной. Оценочная деятельность человека

характеризуется тем, на каком уровне ее художественного развития осуществляется процесс оценки, какие у нее эстетические чувства, знания, опыт. Однако эстетические чувства еще не формируют четко и глубоко осознанную эстетическую оценку, которая будет всеобъемлющей при условии использования эстетических знаний в процессе осмысления, понимания воспринятого явления искусства, его всестороннего критического анализа.

В процессе эстетического восприятия отображаются, в первую очередь, те свойства, которые придают объекту эстетическую значимость. Познавательное созерцание не вызывает эмоционального отношения к предмету или явлению. «Во время эстетического восприятия, – как отмечает Г.Л. Юлдашев, – человек не может удержаться от эмоциональной оценки объекта, в соответствии с собственным видением, потребностями, интересами, желаниями» [12, С. 112]. Эта оценка высказывается в форме словесного эстетического суждения с использованием эпитетов, метафор, сравнений.

А.В. Анисимов отмечает: «Эмоции выступают своеобразным процессом отображения, который информирует о ценности всего существующего, то есть служит чувственным выразителем оценки. Разные эмоциональные отношения к предметам и явлениям (смех, восторг, чувство сожаления, печаль и тому подобное) являются реакцией на их эстетическую ценность, потому они называются эстетическими чувствами или переживаниями» [1, С. 97].

В процессе развития у младших школьников оценочных суждений, формирования у них эстетической оценки художественного произведения на уроках чтения должны быть учтены и возрастные особенности детей, которые определяют чувствительные периоды для общения с искусством слова. В связи с этим особое внимание необходимо обращать на возрастные и психологические предпосылки адекватной оценочной деятельности младших школьников в процессе общения с произведениями художественной литературы.

Исследование Л.Н. Ружиной показывает положительную динамику в осмыслении и оценке поступков персонажей от второго к четвертому классу [7, С. 45]. А.В. Запорожец убедительно доказывает, что «еще в дошкольном возрасте ребенок постепенно учится становиться на позицию героя, проявлять сопереживание. Активное отношение к изображаемым событиям выражается в непосредственном влиянии детей на ход событий в художественном произведении. В отличие от этого, младшему школьнику не свойственен такой характер эмоций» [3, С. 139].

Эстетическое восприятие всегда носит оценивающий характер. Способность к оцениванию содействует развитию восприятия. А это значит, что оценка свойственна любому этапу восприятия. Даже на начальном этапе пассивного восприятия мы выражаем оценку из-за эмоциональных переживаний в виде первичного впечатления «нравится – не нравится», «плохо – хорошо». На рациональном уровне чувственная оценка углубляется, уточняется, а иногда и изменяется в связи с расширением знаний об объекте оценки, разносторонним его анализом, формированием целостного отношения к тому, что оценивается.

У обучающихся начальных классов существует два типа отношений к художественным произведениям: 1) эмоционально-образное, что является непосредственной (чувственной) реакцией ребенка на образы художественного произведения; 2) интеллектуально-оценочное, что зависит от жизненного и читательского опыта ребенка, а также целостного восприятия и анализа художественного произведения. Полноценное восприятие и понимание художественного произведения являет собой сложный путь от сопереживания конкретному герою, осознания авторской позиции, обобщенному восприятию художественного произведения к формированию собственного отношения к воспринятому. Но такой сложный путь младшие школьники могут преодолеть лишь с помощью учителя.

Современные методисты и исследователи предоставляют важное значение эмоциональности обучения как одному из компонентов эстетического развития личности, раскрывают дидактические условия обеспечения эмоциональности обучения на уроках литературного чтения, основное внимание уделяют формированию у обучающихся умений «анализировать эмоциональную сферу героев, определять и анализировать чувство автора, а также выражать личностное отношение обучающихся к прочитанному» [6, С. 47].

В рамках курса «Литературное чтение» в начальной школе формируется читательская культура обучающихся, эмоционально-оценочное отношение к художественному произведению, развивается эмоциональная сфера младших школьников, умение эстетически оценивать прочитанные произведения. На полноту и глубину эстетической реакции и интерпретации прочитанного влияет богатство жизненного и читательского опыта воспринимающего художественного произведения. Развитию эмоционально-чувственного отношения к действительности должна стать целенаправленная работа по формированию у младших школьников умения воспринимать красоту природы, человека, окружающего мира, фантазировать, образно воспринимать окружающую действительность.

Нужно отметить, что особое внимание на уроках чтения уделяется языку произведения. Дети учатся наблюдать за употреблением образных слов и высказываний в тексте, находить в произведениях меткие слова и выражения, которые помогают лучше представить событие или действующее лицо и изобразительно-выразительные средства описания героев – яркие, эмоциональные отрывки из текста. Такие упражнения содействуют развитию и обогащению словарного запаса школьников, создавая условия для осознанного использования ими соответствующих образных слов и высказываний в собственных оценочных суждениях.

На уроках литературного чтения у обучающихся формируются умения оценивать поступки действующих лиц, выявлять мотивы их поведения, давать им свою оценку, высказывать собственное отношение к поступку персонажа. Следовательно, на уроках создаются условия для выражения личного мнения, собственного отношения к воспринятому, формированию умений и навыков эмоциональной оценки художественных произведений.

Выводы. Таким образом, внедрение полноценного восприятия и оценки произведений искусства, новых подходов к форме, методам и приемам оценивания литературных произведений дает возможность учителю начальных классов развивать аналитико-синтетическую деятельность обучающихся, обогащать их память, образное мышление новыми выражениями, раскрывать идейное содержание художественного произведения на основе его целостного анализа, обогащать и расширять эмоционально-оценочный опыт обучающихся, то есть, повышать уровень литературного образования младшего школьника в процессе эмоционально-оценочной деятельности на уроках литературного чтения.

Литература:

1. Анисимов, А.В. Сущность эстетического воспитания младших школьников / А.В. Анисимов, О.А. Горбунова // Мир науки, культуры, образования. – 2017. – № 4 (65). – С. 97-98.
2. Давыдова, С.Д. Формирование эстетических оценок младших школьников под воздействием искусства (на литературном и музыкальном материале гражданской направленности): диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Давыдова Светлана Дмитриевна. – Москва, 1991. – 178 с.
3. Запорожец, А.В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности. Принцип развития в психологии / [А.В. Запорожец]; под ред. Л.И. Анциферовой. – М., 2007. – С. 243-266.
4. Каган, М.С. Системно-синергетический подход к построению современной педагогической теории / М.С. Каган // Педагогика культуры. – 2005. – № 3/4. – С. 12-21.

5. Краткий словарь по эстетике: Книга для учителя; под ред. М.Ф. Овсянникова. – Москва: Просвещение, 1983. – 223 с.
6. Методика обучения литературному чтению: учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования / [М.П. Воюшина, С.А. Кислинская, Е.В. Лебедева, И.Р. Николаева]; под ред. М.П. Воюшиной. – 2-е изд., исправленное. – Москва: Издательский центр «Академия», 2013. – 288 с.
7. Рожина, Л.Н. Психологический анализ оценки литературных героев младшими школьниками / Л.Н. Рожина // Некоторые вопросы совершенствования процесса обучения и воспитания. – Москва, 2000. – С. 39-76.
8. Сергеева, Ю.М. Краткие реплики как отражение эмоционально-оценочной деятельности индивида / Ю.М. Сергеева // Научное мнение. – Санкт-Петербургский университетский консорциум. – 2013. – № 6 – С. 55-59.
9. Столович, Л.Н. Эстетическая и художественная ценность: сущность, специфика, соотношение / Л.Н. Столович – Москва: Знание, 1983. – 94 с.
10. Храпченко, М.Б. Эстетические и художественные ценности / М.Б. Храпченко // Контекст. 1981. – Москва: Наука, 1982. – С. 5-47.
11. Чельшев, П.В. Попытки усовершенствования обыденного сознания в истории культуры / П.В. Чельшев // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – № 3 (часть 1). – С. 110-113.
12. Юлдашев, Л.Г. Эстетическое чувство и произведение искусства / Л.Г. Юлдашев. – Москва: Искусство, 1989. – 169 с.

Педагогика

УДК 378.096

преподаватель кафедры психолого-педагогической и специального дефектологического образования Ямалева Фанзиля Мударисовна
 ФГБОУ ВО Набережночелнинский государственный педагогический университет («НГПУ») (г. Набережные Челны)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К РАБОТЕ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В статье представлен опыт оценки сформированности профессиональных компетенций студентов (будущих учителей начальных классов) к работе с обучающимися с нарушением речи, построенной в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога ФГОС НОО и ФГОС ВО. Проблемой данной темы является малая сформированность профессиональных компетенций у студентов. На сегодняшний день можем ярко заметить сложную существующую ситуацию в мире, где у многих младших школьников идёт аграмматизм в речевой деятельности. Так же в статье рассматривается актуальная для современного общества проблема сформированности педагогических компетенций у студентов. Предлагаются различные подходы к пониманию термина компетентность, анализируются причины и формы проявления, приводятся результаты экспериментального исследования и рассматриваются направления профилактической работы.

Ключевые слова: профессиональный стандарт педагога, деятельностный подход, кейс-задачи, оценка компетенций, деятельность.

Annotation. The article presents the experience of assessing the formation of professional competencies of students (future primary school teachers) to work with students with speech disorders, built in accordance with the requirements of the professional standard of the teacher of the Federal State Educational Standard and the Federal State Educational Standard. The problem of this topic is the low formation of professional competencies among students. Today we can clearly notice the difficult existing situation in the world, where many younger schoolchildren have agrammatism in speech activity. The article also discusses the problem of the formation of pedagogical competencies among students, which is relevant for modern society. Various approaches to understanding the term competence are proposed, the causes and forms of manifestation are analyzed, the results of an experimental study are presented and the directions of preventive work are considered.

Key words: professional standard of a teacher, activity approach, case tasks, assessment of competencies, activity.

Введение. Современный преподаватель начального образования должен обладать широкой совокупностью качеств. Одновременно с этим, кроме ряда необходимых качеств, педагог должен обладать определенными способностями и талантом, а также выступать не только в роли учителя, но и в роли творца, художника и создателя. Представляется вполне естественным, что такой набор качеств одного человека требует от него немалых усилий.

Известно, что педагог не только должен давать знания, но и постепенно готовить своих студентов к выбранной ими профессии, в данном случае, к труду в качестве учителя начальных классов. В связи с этим, педагог должен прививать студентам все качества, которые необходимы для учителя начальных классов, развивая их как по отдельности, так и в совокупности. Стоит отметить, что требования, которые традиционно предъявляются к будущему учителю начальных классов достаточно объемными, а к их числу стоит отнести такие требования, как:

- умение говорить максимально четко и в то же время правильно;
- умение говорить ярким и приятным голосом;
- умение использовать различные стили общения;
- обладать знаниями по основным предметам;
- знать и уметь на практике применять педагогические инструменты;
- обладать навыками преподавания;
- уметь устанавливать педагогическое общение;
- быть хорошим оратором и иметь педагогическую чувствительность;
- обладать рядом организаторских способностей.

Представляется вполне естественным, что система высшего образования будет эффективной только в том случае, если будет современной. На этом фоне особое значение для модернизации обучения педагогов играют наставники в лице педагогов, кураторов и иных сотрудников учебного заведения.

Принимая во внимание тот факт, что академический потенциал будущего учителя начальных классов должен быть выше уровня студентов учреждений среднего профессионального образования, знания в университетах также должны быть более обширными и емкими. Для достижения данной цели нужны научные дискуссии и круглые столы, которые на занятиях и лекциях необходимо проводить регулярно, чтобы получить глубокие знания о педагогических элементах, который важен для всех будущих учителей, а также обучить способам, методам, навыкам по различным дисциплинам.

Известно, что на фоне развития современной техники и науки, отношение к методам обучения и преподавания также изменяется. В частности, данные методы планомерно совершенствуются и модернизируются, а их содержание находится в полном соответствии с современными воспитательными, а также дидактическими методами, в том числе, относящимся к частным методикам. В связи с этим, сегодня выделяют различные подходы к современным методикам обучения. Одновременно с этим, их осуществление является допустимым лишь в рамках педагогических теорий, что видится вполне обоснованным. Также это позволяет сделать вывод о том, что методы обучения и воспитания всегда должны иметь теоретическое обоснование, исходить из педагогической теории и иметь практическое значение, так как в отсутствие практического применения и использования едва ли можно говорить об эффективности данного метода [2].

На современном этапе развития, методика преподавания дисциплин для учителей начальных классов не образует науку в полном смысле данного слова, однако развитие данной методики имеет достаточно давнюю историю. В свою очередь, что касается нашей республики, то для формирования методики на ее территории особое значение приобретают труды местных ученых, равно как и их методические разработки.

В свою очередь, самые современные педагогические достижения в этой сфере требуют подготовки студентов к ведению образовательной деятельности в дальнейшем, а также закрепления у них методических навыков и знаний, что необходимо им для образовательной деятельности в будущем. Также особое значение будут приобретать особые методы, применение которых также можно рассматривать как обязательное. Также в данном аспекте можно заключить, что методы обучения в рамках практической реализации их функций, находится в прямой зависимости от того, насколько эффективно используются частные методы обучения во время учебных занятий.

Интерес в данном аспекте также представляет такая педагогическая категория, как педагогическое мастерство. Отметим, что педагогическое мастерство не является врожденным талантом человека, так как оно всегда выступает в качестве продукта творческого труда и поисков. На этом фоне педагогическое мастерство не является единой категорией, а развивается каждым педагогом индивидуально, в процессе осуществления ими текущей деятельности [3]. Полагаем, что наличие педагогического мастерства важно для каждого учителя, так как его наличие позволит ему осуществлять деятельность с максимальной степенью эффективности. Своё выражение это будет находить в том, что такой учитель всегда добьется больших результатов при меньших трудозатратах. Одновременно с этим, только способный человек может развить в себе педагогическое мастерство, а развивать и находить такие таланты стоит у каждого студента педагогического университета.

К разработке контрольно-измерительных материалов, включающие тесты и кейс-задания были привлечены вузовские преподаватели, в том числе – кандидаты педагогических наук – 12 чел.; кандидаты психологических наук – 8 чел.; к экспертизе контрольно-измерительных материалов было привлечено 16 экспертов. Из них преподаватели вуза – 8 чел.; школьные учителя высшей категории – 8 чел. Эксперты провели оценку соответствия содержания разработанных тестовых заданий и кейсов (направленных на проверку сформированности профессиональных компетенций будущего педагога, соответствующим трудовым действиям и компетенциям, отраженным в стандарте профессиональной деятельности педагога – модулю.

Изложение основного материала статьи. Оценка компетенций обучающихся осуществлялась с помощью теста профессиональных компетенций, включающего 30 вопросов по работе с детьми с нарушениями речи, и комплекта кейс-заданий. Кейс имел вид определенной педагогической ситуации, своеобразной модели педагогической ситуации, которая в полной мере моделирует практическую ситуацию (ту или иную проблему, задачу). Направлен такой кейс был на то, чтобы проверить планирование последовательность профессиональных действий по работе с детьми, которые имеют нарушения речи.

В рамках работы были использованы кейсы, в которых обучающемуся необходимо было выполнить несколько заданий к одному кейсу. Тест имел вид краткого вопроса с выбором одного варианта ответа. Всего было использовано 30 кейсов и 30 тестовых заданий.

В рамках апробации данного инструментария в экспериментальной и контрольной группе проверялась сформированность только таких трудовых действий, по которым шло обучение ранее. Исходя из учебного плана, мы выделили модули, для каждого образовательного модуля определили набор трудовых действий профессионального стандарта, которые осваивают обучающиеся в процессе обучения по модулю.

Пример 1.

Направление: 44.03.05 Педагогическое образование.

Профиль: Учитель начальных классов.

Программа подготовки: Бакалавриат.

Трудовые действия:

2.1.2. Участие педагога в формировании комфортной с психологической точки зрения и безопасной образовательной среды образовательной организации путем поддержания эмоционального благополучия обучающегося в рамках образовательного процесса.

Пример ситуационной задачи.

1. Дети, обучаясь, элементам письма пишут аккуратно до первой пометки, которая на начальном этапе появляется незамедлительно. Старания хватает только на начало новой строки. Как поддержать старания?

Формулировка задачи:

Выберите рекомендации, которые можно дать учителю для оказания помощи данному ученику. В ответе укажите № выбранного варианта (вариантов) решения.

Вариант ответа.

1. Не отпускать ученика домой, пока не допишет классную работу.

2. Включать в урок задания «на время» (За 1 минуту решить примеры, задачу и т. п.).

3. Для тренировки в школе и дома можно использовать игры со сменой скорости движений.

4. Использовать специальные упражнения для развития моторики.

5. Доделать задание дома с родителями.

6. Не перегружать ученика той работой, которая не получается, чередовать её с той, что получается хорошо.

Ключ: 3, 4, 6.

Обоснование правильного ответа:

Пример кейс-задания.

Направление: 44.03.05 Педагогическое образование.

Профиль: Учитель начальных классов.

Программа подготовки: Бакалавриат.

Трудовые действия:

1.2.6. Практическая реализация образовательных возможностей тех или иных видов деятельности ребенка (например, художественной или игровой).

Название: Образовательные возможности различных видов деятельности. Индивидуальный образовательный маршрут.

Инструкция: прочесть возникшую педагогическую ситуацию, контекст ее реализации в практической деятельности и выполнить задания, которые содержатся в кейсе.

Описание педагогической ситуации: ознакомиться с существующими форматами построения ИОМ (индивидуального образовательного маршрута). Затем продумайте формат планирования своих целей, задач и способов достижения образовательных функций, методов и критериев их понимания и оценивания, способов продвижения к намеченным целям. Разработайте ИОМ для ученика, который имеет нарушения речи.

Полученный результат будет верным, если будет представлено три блока информации.

1 – формат планирования ИОМ с надлежащим обоснованием выбора.

2 – заполненный ИОМ для ученика.

3 – рефлексивные комментарии по проделанной работе, в том числе, с комментариями.

Основные критерии оценивания:

2 балла за обоснованность и продуманность ИОМ, до 3 баллов за учет индивидуальных особенностей, возможностей и возраста ученика при выборе формата ИОМ, 2 балла за наличие заполненного ИОМ со всеми деталями, до 3 баллов за критичность и развернутость анализа процесса и результата своей деятельности как тьютора.

Вариант ответа: 2,3.

Обоснование правильного ответа.

Контекст ситуации.

Задание 1:

Проанализируйте план работы учителя с точки зрения реализации коррекционных возможностей различных видов деятельности обучающегося (учебной, игровой, художественной и т.д.).

Задание 2: учитель попросил ученика начать чтение определенного текста. Мальчик начал читать, но и заикаться и от этого волноваться и заикаться еще больше. Возникает заминка. Учитель некоторое время выжидает, следит за попытками мальчика, а затем начинает ругать его за то, что читать он не может так как не выполнил домашнее задание, ей это надоело и она вызовет его родителей. В классе кто-то опускает глаза, кто-то начинает смеяться. Затем ребенок испуганно «прожуживает» трудное слово и начинает читать дальше.

Вариант ответа:

Обоснование правильного ответа.

Задание 3:

Представьте вариант индивидуальной программы педагогического сопровождения, обучающего с нарушениями речи.

Вариант ответа:

Обоснование правильного ответа.

Таблица 1

Результаты обучающихся прошедших тестирование и выполнивших кейс-задание в экспериментальной группе

Программа/ профиль(бакалавриат)	Студенты, которые решили минимум 1 тест	Студенты, которые решили минимум 1 кейс	Студенты, которые решили кейс или тест
Учитель начальных классов	25 чел.	20 чел.	15 чел.

Таблица 2

Результаты обучающихся прошедших тестирование и выполнивших кейс-задание в контрольной группе

Программа/ профиль(бакалавриат)	Студенты, которые решили минимум 1 тест	Студенты, которые решили минимум 1 кейс	Студенты, которые решили кейс или тест
Учитель начальных классов	20 чел.	10 чел.	5 чел.

Этапы проведения оценки компетенций обучающихся.

Проведенный профессиональный тест был направлен на то, чтобы оценить сформированность профессиональных умений, компетенций и знаний согласно требованиям, предъявляемым профессиональным стандартом. Стоит отметить, что контрольные задания, которые вошли в данный тест, имели вид теста с несколькими ответами, среди которых нужно было выбрать верный. Выполнение данного кейса во многом было направлено на то, чтобы оценить степень сформированности у студентов профессиональной компетенции, которая необходима им для осуществления трудовых действий.

Экспериментальная и контрольная группы выполняла тесты, соответствующие модулям, по которым студенты проходили обучение в 2020-2021 годах. Один тест содержал до 4 заданий, на выполнение которых отводилось до 30 минут, на два теста – до 1 часа. Далее обучающиеся выполняли два кейса, соответственно модулям, по которым проходило обучение. На выполнение одного кейса отводилось 30 минут. Таким образом на выполнение теста и кейса отводилось 2 часа.

Для оценки сформированности компетенций определены следующие критерии:

Минимальный уровень компетенций характеризуется слабой ориентировкой в понимании условий предложенных кейс-задач в общем виде. На данном уровне студент рассматривал частные случаи одной задачи, без взаимосвязи данной задачи с иными заданиями. Представляется, что применение основных методов решения задач, осложнялось в данном случае тем, что в меняющихся условиях была ограничена ориентировка.

Для оптимального уровня сформированности компетенций характерно то, что студент выполняет кейс-задачи на базе общих методов, а также на основе понимания и осознания областей и условий для их применения на практике. В данном случае стоит отметить, что применение методов в рамках данного уровня позволяет решать задачи на базе обобщения групп частных случаев решения педагогических задач.

В свою очередь, оценка степени сформированности данных компетенций у студентов контрольной и экспериментальной группы было направлено на то, чтобы в полной мере оценить то, насколько сформирована

профессиональная компетенция студентов, в том числе, учитывая особенности их трудовых действий на основе профессионального стандарта.

В соответствии с разработанной моделью трудовое действие считалось освоенным:

– обучающимся, если 50% заданий (тестовых заданий и кейсов), направленных на проверку этого трудового действия, было выполнено им правильно;

– на групповом уровне, если не менее 60% обучающихся, принимавших участие в тестировании, освоили данное трудовое действие.

Результаты апробации.

Проведенное сравнение результатов апробации при помощи t-критерия Стьюдента показало, что между результатами по тестам и кейсам статистически значимых различий не обнаружено ($p=0,157$). Что подтверждает валидность методики оценки профессиональных компетенций обучающихся.

Сформированность трудовых действий оценивалась по выполнению тестовых и кейсовых заданий. Процент освоенных трудовых действий по Профессиональному стандарту педагога составил 67%.

Проведенный анализ показал, что следующие шесть трудовых действий из 57 трудовых действий Профессионального стандарта педагога освоены обучающимися:

1.1.4. Планирование и дальнейшее проведение учебных занятий;

1.3.5. Оказание обучающимся адресной помощи при необходимости;

1.3.7. Разработка и дальнейшая реализация программ по развитию;

2.1.1.1. Организация конструктивного взаимодействия детей, создание условий для выбора детьми видов деятельности и материалов для таковой;

2.2.5. Организация учебного процесса с учетом социальной ситуации развития обучающихся лиц;

2.2.6. Корректировка учебного процесса на базе основных данных в сфере мониторинга результатов учеников, в том числе, с учетом того, что все дети младшего школьного возраста развиваются неравномерно. Учет того, что такая ситуация вызвана разным речевым развитием, разной динамикой, равно как разными условиями воспитания и обучения.

Следующие 4 трудовые действия из общих 57 действий, содержащихся в стандарте, вызвали у учеников наибольшие сложности:

1.1.1. Разработка и дальнейшая реализация программ основных учебных дисциплин в рамках основной общеобразовательной программы начального образования.

1.3.4. Освоение и дальнейшее применение на практике совокупности педагогических и психологических технологий, которые являются необходимостью для адресной работы со всеми категориями учеников. Речь идет о таких категориях, как дети-сироты, мигранты, одаренные дети, аутисты, дети с СДВГ, дети с девиациями.

2.1.5. Участие в планировании и при необходимости в корректировке ряда образовательных задач, в том числе, совместно с психологом и другими специалистами, по результатам мониторинга и учета особенностей контингента учеников.

2.2.3. Формирование метапредметных компетенций, равно как умения учиться, формирование универсальных учебных действий до того уровня, который необходим для усвоения учебной программы.

Обсуждение полученных результатов.

Полученные результаты требуют организации специальной работы со студентами в части интерпретации результатов. Ограничениями в оценке полученных результатов сформированности профессиональных компетенций у обучающихся являются следующие особенности:

1. Отсутствие входной диагностики профессиональных компетенций у обучающихся, что не позволило оценить динамику и однозначно интерпретировать полученные результаты как следствие обучения по разработанным модулям.

2. Различия в результатах контрольной и экспериментальной групп, которые могут быть связаны не только с освоением или не освоением профессиональных компетенций в ходе обучения, но и разным объемом профессиональных знаний, полученных в процессе обучения в вузе.

3. Наличие в Профессиональном стандарте сложных по содержанию трудовых действий, формирование готовности к выполнению которых требует дополнительных усилий в подготовке обучающихся в вузе.

Проведенная работа дала следующие результаты:

1) апробация инструментария позволила дифференцировать тестовые задания и кейсы по уровням сложности.

Выводы. Апробация инструментария показала его высокий потенциал для оценки профессиональных компетенций обучающихся, что позволит в дальнейшем получить объективную и достоверную информацию о сформированности профессиональных компетенций будущих педагогов к работе с детьми с нарушениями речи и качестве подготовки в вузе. Исследование позволило нам выявить соответствующие особенности формирования данного представления. Можем выделить две главные особенности:

Сформировавшееся представление влияет на индивидуально-личностные особенности младшего школьника. Успешная ситуация создает уверенную в себе личность, так и наоборот, враждебность отражает в ребенке неуверенность, недоверие, формирует неудовлетворительную социальную ситуацию среди сверстников.

В результате исследования мы выяснили, что у будущих педагогов недостаточно сформированы педагогические компетенции. Мы убедились, что семинары, лекции, практические занятия играют решающую роль в формировании педагогических компетенций у студентов. Ребёнок Дружеское взаимодействие и оказание своевременной помощи ребёнку, будет действующим ресурсом в его воспитании. Представления испытуемых о гендерных ролях и функциях развиты очень слабо, способствуют низкому уровню сформированности. Полагаем, что работа профилактического характера будет активно способствовать тому, что уровень агрессивности у детей будет значительно снижен, а взаимоотношения в коллективе будут значительно улучшены. Всевозможные формы травли в школе также будут устранены.

Проблема аграмматизма выступает в качестве одной из наиболее актуальных проблем не только для России, но и для всего мира. По данным «Доклада о положении дел в мире в области профилактики насилия в отношении детей (2020 г.)» ВОЗ во всем мире каждый третий школьник подвергался травле со стороны своих сверстников [2]. В России, согласно результатам PISA, число обучающихся, которые становятся жертвами, составило 37% всех учеников по состоянию на 2018 год [3]. Более того, такие факторы, как неуспеваемость ученика, выступает в качестве особой проблемы ребенка, так как это неизбежно порождает проблемы в эмоциональной сфере и к агрессии, нередко это может вызывать суицидальные наклонности. На этом фоне именно на учителя начальных классов возлагается ответственность за профилактику насилия, травли, агрессии в отношении детей, которые имеют нарушения речи. Полагаем, что такая деятельность позволит сохранить не только эмоциональное, но и физическое здоровье детей. Кроме того, именно такая профилактика направлена на обеспечение комфортной образовательной среды.

Инструментарий оценки профессиональных компетенций был разработан на основе кейс-задач. В исследовании приняло участие 60 обучающихся. Экспериментальная группа – 30 человек, контрольная – 30 человек. С целью оценки сформированности профессиональных компетенций у обучающихся были разработаны и апробированы контрольно-измерительные материалы, включающие тестовые задания и кейсы, по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование, профиль учитель начальных классов.

Проведенное сравнение результатов апробации при помощи t-критерия Стьюдента показало, что между результатами по тестам и кейсам статистически значимых различий не обнаружено ($p=0,157$). Что подтверждает валидность методики оценки профессиональных компетенций обучающихся.

Кейс представлял собой педагогическую ситуацию, моделирующую профессиональную задачу, проблему, и был направлен на проверку планирования последовательности профессиональных действий по работе с детьми с нарушениями речи.

Литература:

1. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования: учебник для академического бакалавриата / Э.Ф. Зеер. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2019. – 395 с.
2. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – №5. – С. 34- 42.
3. Основы дефектологии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / [В.А. Лапшин и др.]. – М.: Просвещение, 2021.
4. Лебединская С.В. К вопросу изучения самоэффективности личности как ресурсного качества у студентов гуманитарного профиля // Ученые записки ЗабГУ. – 2017. – № 2. – С. 60-65
5. Профессиональное образование в условиях развития информационного общества: контекст профессиональной подготовки специалистов социальной сферы: коллективная монография / А.М. Егорычев, Л.В. Мардахаяев, В.В. Сизикова, А.Г. Ахтян, др.; под ред. А.М. Егорычева. – М.: Изд-во РГСУ, 2020. – 378 с.
6. Реан, А.А. Психология и педагогика / Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И. – СПб.: Питер, 2013. – 432 с.
7. Яковлева, Н.О. Педагогическое проектирование инновационных образовательных систем / Н.О. Яковлева. – Челябинск: Изд-во Челябинского гуманитарного института, 2018. – 279 с.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Ярцев Артем Александрович

Оренбургский институт путей сообщения (филиал)

Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения

высшего образования «Самарский государственный университет путей сообщения» (г. Оренбург)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА В УСЛОВИЯХ ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Актуальность нашего исследования обусловлена социальными, экономическими, социально-политическими изменениями в России, современное образование представляет собой сложную систему взаимодействия между государством и социумом. При этом система образования достаточно инертна и не всегда может быстро реагировать на современные вызовы. Обилие теоретического материала не даёт достаточных возможностей для развития в будущих инженерах профессионально значимых качеств, теоретически они готовы осуществлять расчеты, графические схемы, выполнять чертежи разнообразных деталей, при этом практическая реализация данной деятельности осуществляется только на производстве. Необходимо уточнить, что наблюдается существенный разрыв взаимосвязи между работодателем и системой образования. Система образования очень медленно реагирует на социальный заказ, не учитывает, значимость практико-ориентируемой деятельности, формирование мобильности, профессиональной мобильности будущего инженера. В связи с вышесказанным нами проводилось опытно экспериментальное исследование, которое было направлено на формирование профессиональной мобильности будущего инженера. Проанализировав учебные планы, технического вуза Оренбургского института путей сообщения нами было выявлено, что учебное время будущих инженеров перегружено, дополнительно создавать в рамках учебного процесса спецкурс для формирования мобильности и профессиональной мобильности не было смысла. Мы предположили, что дополнительным образовательным пространством может выступать досуговая деятельность студента. В процессе исследования нами были выявлены противоречия между социальным заказом, в формировании профессиональной мобильности будущего инженера и конкретной реализации в образовательной практике, недостатке теоретико-методологических основ в реализации данного процесса, нехватка диагностического материала; между стремительными изменениями на рынке труда и инертностью образования в подготовке будущих инженеров; между потребностью рынка труда в профессионально мобильных специалистах и не достаточно эффективным использованием досуговой деятельности в качестве дополнительного образовательного пространства.

Ключевые слова: мобильность, профессиональная мобильность, досуговая деятельность, социальный лифт, досуговая деятельность как дополнительное образовательное пространство.

Annotation. The relevance of our research is due to social, economic, socio-political changes in Russia, modern education is a complex system of interaction between the state and society. At the same time, the education system is rather inert and cannot always respond quickly to modern challenges. The abundance of theoretical material does not provide sufficient opportunities for the development of professionally significant qualities in future engineers, theoretically they are ready to carry out calculations, graphic schemes, perform drawings of various parts, while the practical implementation of this activity is carried out only in production. It should be clarified that there is a significant gap in the relationship between the employer and the education system. The education system reacts very slowly to the social order, does not take into account the importance of practice-oriented activities, the formation of mobility, professional mobility of the future engineer. In connection with the above, we conducted an experimental study, which was aimed at forming the professional mobility of the future engineer. After analyzing the curricula of the technical university of the Orenburg Institute of Railways, we found that the training time of future engineers was overloaded, there was no point in additionally creating a special course for the formation of mobility and professional mobility as part of the educational process. We assumed that an additional educational space could be a student's leisure activity. In the course of the research, we identified contradictions between the social order, in the formation of professional mobility of the future engineer and the specific implementation in educational practice, the lack of theoretical and methodological foundations in the implementation of this process, the lack of diagnostic material; between the rapid changes in the labor market and the inertia of education in the training of future engineers;

between the need of the labor market for professionally mobile specialists and the not sufficiently effective use of leisure activities as an additional educational space

Key words: mobility, professional mobility, leisure activity, social elevator, leisure activity as an additional educational space

Введение. Социальные реалии требуют от высшей школы – подготовку мобильного специалиста, который может быстро обучаться новым компетенциям легко их синтезировать, ориентироваться в свободном рынке труда, быть готовым к современным вызовам. Современные тенденции требуют рыночного подхода к специалисту, необходим такой специалист, который может не только применить свои знания, но и объединять их, интегрировать новые знания и умения. На рынке труда наблюдается нехватка инженеров, так как молодежь не видит интереса и перспектив в освоении данных знаний, умений и навыков. Традиционно сложившееся, подготовка будущих инженеров не развивает интерес у молодежи, не стимулирует их к освоению данной специальности. Обучение в течение 5 лет явно не достаточно для получения высоко мобильного специалиста, мы можем рассматривать обучение не на всю жизнь, а в течение всей жизни. Это особенно актуально для будущих инженеров, так как научно технический прогресс развивается стремительно, знания которые ты получил вчера, сегодня могут быть не актуальны.

Изложение основного материала статьи. Прежде чем приступить к исследованию «Формирование социально профессиональной мобильности будущего инженера» нам необходимо разобраться, в сущности и содержании понятия мобильность.

Мобильность принято понимать как динамический, подвижный, изменчивый процессы в личности человека, это человек который готов к быстрому принятию решений, готов постоянно учиться и открыт для новых знаний.

Мобильность – (от лат. mobilis – подвижный) это определенным образом сформированное качество личности, которое характеризуется способностью быстро менять свой социальный и профессиональный статус, постоянно осваивая новые для него знания, умения и навыки. Мобильность личности позволяет человеку быстро социально и профессионально адаптироваться. Перехода с одной должности на другую, поднимаясь по карьерной лестнице или меняя профессиональную деятельность, высоко мобильный человек максимально эффективно проявляет себя, показывая высокие результаты своей профессиональной деятельности.

Одним из первых понятие мобильность по отношению к личности человека было введено П.А. Сорокиным в 1927 году в труде «Социальная мобильность, ее формы и флуктуации». В концепции социальной мобильности: ее формы П.А. Сорокин дает такие понятия как вертикальная мобильность и горизонтальная мобильность [2].

Под вертикальной, социальной мобильностью понимается перемещение индивида с одного социального пласта в другой, при этом вертикальную, социальную мобильность нельзя рассматривать только как восходящий процесс, он может быть и нисходящим. Восходящий и нисходящий процессы можно рассматривать по отношению к одному индивиду (например, повышение по карьерной лестнице или смещение на должность ниже) или по отношению к целому социальному слою (например, статус инженера в 1950-60 годах был значительно выше по отношению с 1991-1995 годами).

Горизонтальная мобильность рассматривается как процесс перехода человека с одной социальной группы в другую, расположенную на одном уровне (например, смена профессии с сохранением таких же доходов и социального статуса, смена вероисповедания, политических взглядов, смена гражданства).

Нами было выделено несколько подходов к изучению понятия мобильность человека, рассмотрены различные представления о типах мобильности.

Позднее, в 50-60-е годы XX века изучение этого феномена получило развитие в трудах таких ученых как Э.Ф. Джексон, Г.Д. Крокет, П.М. Бол, О.Д. Данкен, Б. Шефер и др.

В своем исследовании мы делаем акцент на формирование профессиональной мобильности будущего инженера.

– Д. Мартенсон определяет профессиональную мобильность, как развитие спектра профессиональных навыков, формирование и развитие конкурентоспособности, формирование современных специалистов, готовых к профессиональному саморазвитию, готовых принимать и внедрять новые технологии производства, способные к синтезу разнообразных видов профессиональной деятельности. Уверенно и быстро переходить с одного вида труда к другому. Видеть свои профессиональные знания не только в призме своей профессии, но и иметь возможность применить их и в других специальностях, обладать знаниями и умениями в других областях [1].

– Д.В. Чернилевский уточняет, что формирование профессиональной мобильности – это умение будущих специалистов конкурировать на рынке труда, умение реализовывать свои знания, умения и навыки, прежде всего в практико-ориентируемой деятельности. Необходимо отметить, что высшая школа должна осуществлять подготовку как узкоспециализированного специалиста, так и дать возможность проявить профессиональный универсализм. Современные тенденции требуют рыночного подхода к специалисту, необходим такой специалист который может не только применить свои знания, но и объединять их, синтезировать новые знания и умения.

При анализе целостного педагогического процесса, учебных планов вуза мы пришли к выводу, о том, что в образовательной деятельности наблюдается нехватка учебного времени для формирования профессиональной мобильности будущего инженера. Учебные планы перегружены теоретическими предметами, наблюдается недостаток практико-ориентируемых предметов. Это приводит к тому, что работодатели не охотно, принимают к себе на производство выпускников даже с красными дипломами, так как выпускники обладают отличными теоретическими знаниями, а практические умения и навыки отсутствуют. Работодателям приходится доучивать молодых специалистов, что приводит к потере времени и дополнительных затратах. Перед нами встал вопрос, как организовать работу так, чтобы не менять учебные планы и найти временные ресурсы для формирования профессиональной мобильности. Нами было выявлено, что досуговое время студентами проводится чаще всего бессельно, более того студенты не рассматривают данное время в призме собственного развития или развития своих профессиональных знаний, умений, навыков и возможностей.

Досуг это, то время когда человек тратит его на себя на развитие собственного потенциала, развитие самости, развитие своих творческих способностей. Досуговая деятельность студента должна выступать одним из ведущих факторов развития профессиональной мобильности, конкурентно способности, умению синтезировать знания из разных областей науки. Досуговая деятельность студента нами рассматривается, как дополнительная образовательная сфера, которая должна расширять образовательный процесс, стимулируя его развитию. Расширение общего кругозора личности и диапазона профессиональных и социокультурных знаний возможно при грамотной организации досуговой деятельности студента, на занятиях внеаудиторного характера, осуществляя дополнение к профессионально-техническому фонду знаний и умений студента, накопленных в ходе учебно-познавательной деятельности в вузе [8].

Рациональное использование досугового времени, формирование положительного отношения к досугу, является ведущим условием развития пространства социализации, саморазвития личности и формирование профессиональной мобильности будущего специалиста. Студенческие годы являются значимыми в развитии дальнейшей жизненной и

профессиональной перспективы, так как закладываются основы физической, интеллектуальной и эмоциональной зрелости человека.

Досуг необходимо рассматривать как свободную «самоценную деятельность», основой досуга является социальное и духовное развитие личности, в процессе которого формируется жизненная позиция, ориентированная на неформальное общение, удовлетворение внутренних интересов, что в свою очередь способствует появлению опыта социального самоутверждения развитию конкурентно способной личности человека, социально и профессионально мобильной (Л.П. Боева, В.Д. Патрушев, Г.Н. Филонов) [5].

В научной литературе достаточно много освещены проблемы организации досуговой деятельности студентов, однако, организация досуговой деятельности студентов в большинстве своем рассматривается в призме отдыха и развлечения. Мы же усиливаем акцент на изучение возможностей досуговой деятельности студента в качестве формирования профессиональной мобильности будущего инженера, которая в свою очередь повысит конкурентноспособность будущего специалиста на рынке труда.

Наше исследование проходило на базе филиала ОрИПС в исследовании принимало участие 256 студентов и 18 ведущих преподавателей. Исследование проводилось в течении трех лет с 2017 по 2019 годы.

Нами была разработана анкета, для студентов Оренбургского института путей сообщений. Анкетирование было направлено на выявление занятости будущих инженеров в часы досуга, как они используют данное время, каковы временные ресурсы досугового времени. В нашем исследовании приняли участие 156 студентов.

Результаты анкетирования показали, что подавляющее большинство респондентов (66,7%) располагают досуговым временем; 24,3% студентов располагают «случайным» досуговым временем; 9% студентов считают, что досугового времени нет, так как учеба занимает все свободное время.

Досуговое время в основном студенты проводят пассивно не организованно, стихийно: играют в компьютерные игры, просматривают каналы YouTube, много времени проводят в социальных сетях, редко кто занимается спортом и физкультурой.

На констатирующем этапе нашего исследования были выделены группы будущих инженеров с различным уровнем сформированности профессиональной мобильности. Мы их разделили на три группы:

- 1 уровень – стихийный (низкий);
- 2 уровень – рациональный (допустимый);
- 3 уровень – целенаправленный (высокий).

Низкий или стихийный уровень означает, что будущий инженер не имеет представление о мобильности, профессиональной мобильности, как мобильность формировать в процессе обучения. Как использовать часы досуга в качестве дополнительного образовательного пространства, как использовать досуг в качестве одного из ведущих факторов развития профессиональной мобильности.

Допустимый или рациональный уровень предполагает, что будущий инженер имеет представления о мобильности и профессиональной мобильности, но не достаточно хорошо понимает, как формировать профессиональную мобильность в процессе обучения. Использует часы досуга для саморазвития, проектирует свое досуговое время, но не использует досуговое время в качестве формирования профессиональной мобильности.

Высокий или целенаправленный уровень означает, что будущий инженер имеет представления о мобильности и профессиональной мобильности. Интересуется процессом развития профессиональной мобильности в процессе обучения. Использует часы досуга в качестве саморазвития в процессе формирования профессиональной мобильности. Проектирует свою досуговую деятельность так, чтобы она значительно влияла на процесс формирования профессиональной мобильности.

В процессе опытно-экспериментальной работы нами была разработана и апробирована модель формирования профессиональной мобильности будущих инженеров в условиях досуговой деятельности. Структура нашего исследования состояла из следующих компонентов: содержание (формирование профессиональной мобильности будущих инженеров в условиях досуговой деятельности), логику (диагностический, содержательный и аналитический этапы), совокупность социально-педагогических средств (практико-ориентированная программа досуга студентов «Досуг и профессия»).

Проектируемые результаты и критерии:

Когнитивный – совокупность профессионально значимых качеств и умений: знания о будущей профессии, её содержание, постоянное стремление расширять сферу познания и повышать профессиональный уровень своих компетенций.

Личностный – индивидуально-творческий потенциал, совокупность качеств определяющих уровень развития личности, способность синтезировать знания из различных областей наук для достижения конкретных определенных целей.

Социальный – социальная активность (свойство и качество личности, характеризующие ее возможности в достижении успеха, в профессиональной деятельности и в, не профессиональной жизнедеятельности).

В ходе опытно-экспериментальной работы нами была разработана программа досуговой деятельности студентов, которая способствовала формированию профессиональной мобильности будущего специалиста. Программа разрабатывалась с учетом социального заказа со стороны студентов. Студентам были предложены такие формы досуговой деятельности которые, оказались для них востребованы и интересны. В рамках практико-ориентированной программы досуга студентов «Досуг и профессия» были проведены такие мероприятия как «Что, Где, Когда», «Железная дорога будущего», создание командных проектов, подготовка и участие в конкурсе WorldSkills Russia т.д. Особенно значимыми мероприятиями для будущих инженеров были встречи с потенциальными работодателями. В ходе анализа практической деятельности студентов нами было выявлено, что наиболее эффективными формами организации досуговой деятельности в качестве одного из ведущих факторов развития профессиональной мобильности будущих инженеров, являются круглые столы, бинарные лекции. В рамках данных круглых столов будущие инженеры совместно с преподавателями проводили исследования, защищали их, отвечали на вопросы.

По окончании программы мы получили следующие результаты когнитивный – профессионально значимые качества и умения, выросли с 27,6 до 42,4, личностный (индивидуально-творческий потенциал) вырос с 33,5 до 62,2, конкурентно способность – свойство и качество личности, характеризующие ее возможности в достижении успеха, в профессиональной деятельности и вне профессиональной жизнедеятельности выросла с 43,1 до 67,2.

По завершению исследования мы получили следующие результаты:

Численность студентов с низким уровнем представлений о мобильности, профессиональной мобильности, как использовать часы досуга в качестве дополнительного образовательного пространства, как использовать досуг в качестве одного из ведущих факторов развития профессиональной мобильности значительно сократилось с 56,8 до 29,1.

Студенты с допустимым или рациональным уровнем использования досуговой деятельности в качестве дополнительного образовательного пространства, вырос с 56,7 до 79,1.

Показатели студентов с высоким или целенаправленным уровнем значительно выросли, с 37,8 до 59,6. Более того после окончания исследования и программы «Досуг и профессия» студенты стали самостоятельно инициировать проведение и организацию досуговых мероприятий, направленных на формирование профессиональной мобильности.

Выводы. Анализ диссертаций, монографий, научных рукописей позволил выявить пробелы в данном направлении исследований, на наш взгляд вышеперечисленные изыскания расширяют научное знание, но не в полной мере дают обоснование или решение проблемы как сформировать/развить профессиональную мобильность личности. Многообразие трактовок понятия профессиональная мобильность не дает общего понимания, как эту мобильность формировать, при помощи каких средств и методов, нехватка диагностического материала для измерения данного качества не дает четкого понимания, насколько сформирована профессиональная мобильность у человека по отношению к другому. Все выше перечисленное и составило основу нашего исследования.

Необходимо понимать, что досуговое время самоценно для человека, поэтому назидать, заставлять, ставить рамки в данной деятельности не то, что бы малоэффективно, но и не возможно. Нужно было разработать программу деятельности так, что бы она удовлетворяла всех участников данного процесса, вовлекала их, отражала и удовлетворяла внутренние интересы с одной стороны и способствовала формированию профессиональной мобильности будущего инженера с другой. Что бы разработать программу, отвечающую всем выше перечисленным требованиям, мы провели, пилотажное исследование.

Таким образом, проведенная опытно экспериментальная работа подтверждает наши предположения о том, что досуговое время студентов может выступать в качестве дополнительного образовательного пространства и значимым фактором развития профессиональной мобильности будущего инженера.

Литература:

1. Абанкина, И.В., Беликов А.А. и др. Глобальная конкурентно способность Российского образования / Абанкина И.В., Беликов А.А. и др. Журнал: Современная аналитика образования Учредители: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». – Номер: 3 (20). – 2018
2. Горюнова, Л.В. Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования России: автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра пед. н. спец. 13.00.08 / Горюнова Л.В.; Ростовский гос. Пед. Ун-т. – Ростов на Дону: 2006. – 53 с.
3. Сорокин, П.А. Человек; Цивилизация; Общество / П.А. Сорокин. – Москва: Политиздат, 1992. – 543 с.
4. Кормильцева, М.В. Социально-личностные компетенции студентов как фактор развития их профессиональной мобильности: диссертация кандидата психол. наук: 19.00.07. – Екатеринбург, 2009. – 191 с.
5. Кузнецова, В.П., Мыльникова С.А. Особенности вовлечения вузовской молодёжи в инновационную деятельность // Теоретические и прикладные вопросы образования и науки: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 31 марта 2014 г.: в 13 частях. – Часть 3. – Тамбов: ООО «Консалтинговая Компания Юком». – 2014. – С. 56-59.
6. Потенциал образовательной среды транспортного вуза в формировании современной технической интеллигенции: социокультурный и компетентностный подходы / А.Н. Попов, Ю.Н. Егорова, О.Ю. Малахова, А.А. Ярцев // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 3. – С. 87-89.
7. Рябков, В.М. Проблемы досуга в наследии Аристотеля / В.М. Рябков // Бизнес. Образование. Право. – 2019. – № 1. – С. 416-420.
8. Тихоновская, Г.С. Образовательно-педагогические аспекты оптимизации содержания культурно-досуговых программ / Г.С. Тихоновская // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2015. – № 4. – С. 141-145.
9. Юдина, М.Н. Актуальные направления организации досуговой деятельности студенческой молодёжи в сети интернет / М.Н. Юдина // Культура: теория и практика. – 2018. – № 5. – С. 9.
10. Ярцев, А.А. Досуговая деятельность как фактор профессионального становления будущего педагога: диссертация ... канд. пед. наук. 13.00.08 / Ярцев, Артем Александрович. – Нижний Новгород, 2004. – 156 с.
11. Ярцев, А.А., Малахова О.Ю. Досуговая деятельность студента дополнительное образовательное пространство педагогические подходы и принципы проектирование / Ярцев А.А., Малахова О.Ю. // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67-1. – С. 271-274.

Психология

УДК 159.9.01

доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии Андреев Александр Сергеевич
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

КЛАССИФИКАЦИЯ МЕТОДОВ ТЕЛЕСНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ТЕРАПИИ

Аннотация. Статья посвящена классификации методов телесно ориентированной терапии (ТОТ). Рассмотрены три принципа (вида) классификации психотерапевтических методов: по концептуальной (теоретической) основе; по поставленным прикладным задачам; по средствам и цели психотерапевтического воздействия. Показано, что последняя классификация является наиболее подходящей применительно к ТОТ. Выделены основные подходы ТОТ: с акцентом на состояние мышц (расслабление / напряжение); с акцентом на развитие (сенсорной) осознанности; с акцентом на экспрессию; направленные на управление психическим состоянием посредством дыхательных практик, управления вниманием и проч.; трансперсональные подходы; подходы, основанные на массажных прикосновениях; интегративные подходы.

Ключевые слова: классификация, методы, телесно ориентированная терапия (ТОТ), средства, цели, принципы классификации.

Annotation. The article is devoted to the classification of methods of body-oriented therapy. Three principles (types) of classification of psychotherapeutic methods are considered: on a conceptual (theoretical) basis; for the assigned applied tasks; by means and purpose of psychotherapeutic influence. The main approaches of body-oriented therapy are highlighted: with an emphasis on the condition of the muscles (relaxation / tension); with an emphasis on the development of (sensory) awareness; with an emphasis on expression; aimed at managing the mental state through abreathing practices, attention management, etc.; transpersonal approaches; approaches based on massage touch; integrative approaches.

Key words: classification, methods, body-oriented therapy (TOT), means, goals, principles of classification.

Введение. Актуальность темы настоящей статьи обусловлена путаницей, которая зачастую происходит при описании жанра психологических тренингов (не только телесно ориентированных), а также применяемых в них методов. Например, говорят: «В тренинге применяются методы юнгианского анализа, арт-терапии и развития ассертивности». При этом не учитывается, что «юнгианский анализ», «арт-терапия» и «развитие ассертивности» относятся к разным смысловым рядам. Это станет очевидным после знакомства с материалом основной части статьи, изложенной ниже. Кроме того, классификация телесно ориентированных методов до сих пор не устоялась.

Целью статьи является разработка классификации методов ТОТ. Конечно, эта классификация не совершенна, однако может оказаться полезной при практическом применении.

Изложение основного материала статьи. Рассмотрим 3 принципа (вида) классификации психотерапевтических методов.

1. Классификация по концептуальной (теоретической) основе.

В связи с концептуальной основой принято выделять три основных направления. Первое из них основано на психоанализе З. Фрейда или на одном из множества происходящих от него ответвлений. Называется это направление психоаналитическим или психодинамическим. К нему относятся такие направления ТОТ, как вегетотерапия В. Райха [16], биоэнергетика А. Лоуэна [11], биодинамическая терапия Г. Бойесен [19, С. 271-272], биосинтез Д. Боаделлы [4] и т.д.

Второе – когнитивно-поведенческое – образовалось в результате слияние когнитивного направления с поведенческим (бихевиоральным). Сюда можно отнести системные семейные расстановки по Б. Хеллингеру [23], бодинамику Л. Марчер [20] и др.

Третье – экзистенциально-гуманистическое – также возникло в результате двух направлений – экзистенциального и гуманистического. Это направление представлено в телесно ориентированной терапии, пожалуй, наиболее широко. В качестве примеров можно привести подходы, авторами которых являются М. Фельденкрайз («Осознание через движение») [21], Ш. Селвер («Чувственное осознание») [5], Дж. Кепнер (телесно ориентированная гештальт-терапия) [24], А. Бурштейн (Бодимаинд гештальт) [6] и многие другие.

Четвёртое направление – трансперсональное. В какой-то мере к нему можно отнести вегетотерапию В. Райха – в связи с тем, что там применяется гипервентиляция лёгких, при которой клиент сосредотачивается на своей проблеме. Несколько изменённое состояние сознания, обусловленное гипервентиляцией, способствует проявлению образов бессознательного, связанных с проблемой, на которой фокусируется клиент. К трансперсональному направлению относятся и другие направления ТОТ, основанные на дыхании – холотропное дыхание С. Грофа [7], ребефинг Л. Орра [15] и вайвейшн Дж. Леонарда и Ф. Лаута [10]. Трансперсональный компонент присутствует также в маиндфулнесс Дж. Каба-Зинна [8], танатотерапии В.Ю. Баскакова [3], трансперсональной голосовой терапии В.Н. Никитина [14], интегративном системном подходе А.С. Андреева [1, 2], в некоторых современных соматических школах и ряде других подходов ТОТ.

Эти четыре направления психотерапии соотносятся с принятому в западной психологии выделению «четырёх сил психологии». Не удивительно, что такое подразделение правомерно и для телесно ориентированных направлений психотерапии. Однако его оказывается недостаточно, прежде всего, потому, что в ТОТ существует множество эклектических или интегративных подходов, которые невозможно с определённой отнеси к одному из указанных направлений. Помимо этого, следует учесть, что каждому из указанных направлений может соответствовать немалое количество сходных между собой приёмов телесной работы.

2. По поставленным прикладным задачам.

Тренинги также можно разделять между собой и классифицировать по поставленным прикладным задачам, определяющим направленность того или иного тренинга. Например, тренинги развития ассертивности, маркетинга, коммуникативных компетенций, развития гендерных качеств и т.п. не удивительно, что подобные тренинги нередко носят эклектический характер как с точки зрения их теоретической основы, так и с точки зрения применяемых приёмов и методов. Одни и те же методы могут применяться для достижения различных целей, а одни и те же цели могут достигаться различными методами; поэтому обычно на практике используют целый набор методов для наиболее эффективного достижения поставленной цели. Поэтому классификация такого рода на практике оказывается малоприменимой.

3. По средствам и цели психотерапевтического воздействия.

Поскольку телесно ориентированное направление выделено из прочих психотерапевтических направлений на основе средств воздействия (воздействие на психику, опосредованное телом), то и за основу классификации направлений ТОТ логично выбрать классификацию по способам воздействия. Однако при описании каждого из рассматриваемых подходов стоит указывать, какова концептуальная основа и области применения каждого из них.

Основные направления телесно-ориентированной терапии (ТОТ) по средствам и цели психотерапевтического воздействия:

1. Подходы с акцентом на состояние мышц.

Первым телесно ориентированным направлением психотерапии признана соматическая вегетотерапия В. Райха [16], изначально основанная на психоанализе З. Фрейда. После переезда Райха в США на развитие этого направления оказал влияние О. Ракнес, назвавший свой подход, близкий к подходу В. Райха, «Характер-аналитической терапией» [17]. Своё дальнейшее развитие вегетотерапия В. Райха нашла также в биоэнергетическом анализе А. Лоуэна [11]. Биодинамическая терапия Г. Бойесен [19, С. 271-272] опирается, в числе прочих, на вегетотерапию В. Райха [16]. Сюда же можно отнести и биосинтез Д. Боаделлы [4], отчасти происходящий от концепций В. Райха и А. Лоуэна. Сюда же можно отнести возникшие независимо от В. Райха методы Ф. Александра [19, С. 244 - 249], Э. Джекобсона [19, С. 178-180], М. Розен [18] и некоторые другие.

2. Подходы, ориентированные на развитие осознанности.

Подходы, ориентированные на развитие осознанности, появились ещё в незапамятные времена в древнеиндийской йоге, даосизме, буддизме, суфизме, исихазме и других духовных традициях. Психотехники древности в последние два-три десятилетия всё чаще интегрируются в современную психотерапию. Предпосылки для возникновения современных психотерапевтических направлений, основанных на осознанности, заложил в конце 19 Ф. Дельсарт. В конце 19 – начале 20 веков следующий шаг в этом направлении сделала его ученица Ж. Стеббинс, а также Р. Лабан. В начале 20 в. огромный вклад в становление этого направления внесла Э. Гиндлер, сотрудничавшая впоследствии с Г. Хайнцем. Под влиянием последних сформировались, соответственно, метод чувственного осознания Ш. Селвер [5] и осознание через движение М. Фельденкрайза [21]. Впоследствии метод Фельденкрайза был модифицирован Т. Ханной. Телесно ориентированный гештальт Дж. Кепнера [24] и бодимаинд гештальт А. Бурштейна [6] также строятся на развитии осознанности. На содействие осознанности клиентов направлены также подходы ряда отечественных авторов, в частности, структурно-антропологическая терапия В.Н. Никитина [14], терапия осознанностью И.Б. Канифольского, интегративная системная терапия А.С. Андреева [1] и другие.

3. Экспрессивные техники.

Экспрессивные техники, т.е. техники, направленные на телесное проявление душевного состояния, по древности могут успешно соперничать с трансперсональными. Предпосылками появления ТОТ, основанной на экспрессии, были уже упоминавшиеся выше эксперименты Ф. Дельсарта, Ж. Стеббинс и Р. Лабана. На их основе сформировались танцевательная терапия (ТДТ) М. Чейс [Козлов и др.] аутентичное движение (М.С. Уайтхауз) [Козлов и др.], контактная импровизация С. Пэкстона [25], пластика-когнитивная (структурно-антропологическая) терапия В.Н. Никитина [14], ритмо-двигательная психокоррекция И.Г. Малкиной-Пых [12] и множество современных соматических подходов.

4. Трансперсональные подходы.

Трансперсональные подходы, в качестве частного случая которых можно рассматривать подходы, основанные на дыхании, были рассмотрены выше в разделе, связанном с классификацией по концептуальной основе. Однако, хотя трансперсональное направление и рассматривается как одна из четырёх «сил» западной психологии, с точки зрения теоретической основы оно весьма неоднородно. Поэтому его с меньшим, а то и с большим, основанием можно было бы разместить здесь, в классификации по методам психотерапевтической работы. Мы этого не делаем по единственной причине – чтобы не повторяться.

5. Подходы ТОТ, направленные на регуляцию психофизического состояния.

Подходы этого направления по психологическому механизму воздействия близки к гипнотическим воздействию, а именно – к самогипнозу. Часто их называют методами самовнушения. Сюда относятся, в частности, методы Э. Куэ и И. Шульца [19, с. 180-182]. Существенно позже появились более современные методы, например, нейроречь Р. Мастера [13] и маиндфулнесс Дж. Кабат-Зинна [8]. Из отечественных подходов ТОТ можно выделить структурно-антропологическую арт-терапию В.Н. Никитина [14], рекодинг («Стресс-Айкидо») А.В. Хайкина [22] и интегративный системный подход А.С. Андреева [1, 2]. К данной категории можно также отнести многие современные соматические направления.

6. Направления ТОТ, основанные на массажных прикосновениях.

ТОТ, основанная на массажных прикосновениях, появилась ещё в первой половине 20 века. Сюда относятся структурная интеграция Иды Рольф [6], Розен-метод М. Розен [18], холистический массаж, телесная интеграция и многие другие подходы.

7. Интегративные подходы в ТОТ.

К интегративным подходам в ТОТ относятся Ресурсно-ориентированная системная терапия РЕТРИ М. Сандомирского [19, С. 287-374], структурно-антропологическую арт-терапию В.Н. Никитина [14], рекодинг («Стресс-Айкидо») А.В. Хайкина [22], интегративный системный подход А.С. Андреева [1, 2], ИВМТ (Интегративная работа с телом и терапия движением) Л. Хартли и другие современные соматические подходы.

В заключение следует отметить сложности, связанные с трудностью (или невозможностью) чёткого разграничения направлений, носящих сугубо терапевтический и только развивающий характер. Например, вегетотерапия Райха создавалась с явно психотерапевтическими целями. Однако в ходе вегетотерапии пациент начинает лучше осознавать связи между своими телесными особенностями и психическими проблемами, что является явным признаком развития его личности. Ещё больше развивающий компонент проявляется в дальнейшем развитии райхианского направления А. Лоуэн в его биоэнергетике. С другой стороны, контактная импровизация, которая сформировалась как своеобразное танцевальное направление, может весьма эффективно применяться в терапии межличностных отношений, некоторых видов страхов и проч.

На рубеже 40-х и 50-х годов 20 века Карл Роджерс вместе с созданной им клиент-центрированной терапией ввёл понятие развивающей психотерапии. Этим термином он обозначил новое направление психотерапии, в котором психотерапевтические методы применяются не для оказания профессиональной помощи психически больным, а для содействия развитию осознанности и развитию личности психически здоровых людей. Это обстоятельство способствует стиранию границы между развивающими и психотерапевтическими методами работы.

Из сказанного выше можно прийти к заключению о том, что строгая классификация методов телесно ориентированной терапии практически невозможна. Отсюда, в свою очередь, следует, что возможны различные виды их классификации. Здесь предложен вариант классификации, представляющийся правомочным.

Выводы:

1. Из трёх видов классификации – по концептуальной основе, по терапевтическим целям и методам и по прикладным целям тренинга – для телесно ориентированной терапии наиболее актуален второй вид классификации.

2. На основе терапевтических целей и методов выделены семь основных направлений ТОТ: 1) с акцентом на состояние мышц (расслабление / напряжение); 2) с акцентом на развитие (сенсорной) осознанности; 3) с акцентом на экспрессию; 4) направленные на управление психическим состоянием посредством а) дыхательных практик; б) управления вниманием и проч.; 5) трансперсональные подходы; 6) подходы, основанные на массажных прикосновениях; 7) интегративные подходы.

3. Многие методы могут быть отнесены одновременно к двум или более типам предложенной (да, пожалуй, и любой другой) классификации. Поэтому однозначная классификация методов ТОТ по терапевтическим целям и методам невозможна. Вместе с тем предложенная классификация представляется полезной с точки зрения упорядочения представлений о методах ТОТ.

Литература

1. Андреев А.С. Фасилитация личностного роста: монография. – Симферополь: Н. Орианда, 2012. – 212 с.
2. Андреев А.С. личностный рост, как развитие осознанности. «Мир психологии». – №2. – 2016. – С. 70-77.
3. Баскаков В.Ю. Русское тело. // Хрестоматия по телесно ориентированной психотерапии и психотехнике / Редактор-составитель В.Ю. Баскаков. 3-е изд. – М.: Смысл, 2000. – 165 с.
4. Боаделла Д. Формативный процесс и организующее поле // Бюллетень телесно-ориентированных психотерапевтов. – 2002, № 3. – С. 69-84.
5. Брукс Ч. Чувственное осознание: Как вернуть себе полноту переживания. – М.: «Либрис», 1997. – 282 с.
6. Бурштейн А. – частное сообщение.
7. Гроф С. Гроф К. Холотропное дыхание. Новый подход к самоисследованию и терапии. – М.: Ганга, 2018. – 352 с.
8. Кабат-Зинн Дж. Куда бы ты ни шел – ты уже там: Медитация полноты осознания в повседневной жизни / Пер. с англ. М. Белобородовой. – М.: «Класс», Издательство Трансперсонального института, 2001. – 208 с.
9. Козлов В.В., Гиршон А.Е., Веремеенко Н.И. Интегративная танцевально-двигательная терапия. – СПб.: Речь, 2006. – 286 с.
10. Леонард Дж., Лаут Ф. "Ребефинг. Техники дыхательных транс... для психотерапии и самосовершенствования". – М: Центр самосовершенствования "Я Breathe", 2000.
11. Лоуэн А. Биоэнергетика. – СПб: Ювента, 1998. – 382 с.

12. Малкина-Пых И.Г. Телесная терапия. – М.: Эксмо, 2007 – 752 с.
13. Мастерс Р. Нейроречь. – К.: София, 1997. – 112 с.
14. Никитин В.Н. Образ и сознание в арт-терапии. – М.: Когито-центр, 2018. – 271 с.
15. Опп Л. Целительная сила нового рождения. – К.: София, 2005. – 112 с.
16. Райх В. Функция оргазма. Основные сексуально-экономические проблемы биологической энергии. – СПб.-М., 1997. – 303 с.
17. Ракнес О. Интернет-источник: https://tftwiki.ru/wiki/Ola_Raknes
18. Розен М., Бреннер С. Розен-метод. Движение и работа с телом. – М.: Психотерапия, 2010. – 160 с.
19. Сандомирский М.Е. Психосоматика и телесная психотерапия: практическое руководство. – М.: «Класс», 2005. – 592 с.
20. Телесная психотерапия. Бодинамика. – М.: АСТ: АСТ Москва, 2010. – 409 с.
21. Фельденкрайз М. Сознание через движение: двенадцать практических уроков / Пер. с англ. М. Папуш. – М.: Институт Общегуманитарных Исследований, 2001. – 160 с.
22. Хайкин А.В. К методологии процессуальных подходов. Метод саморегуляции «Стресс-Айкидо» // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. – 2014. – N 5(28).URL: http://www.mprj.ru/archiv_global/2014_5_28/nomer/nomer00.php
23. Хеллинггер Б.И в середине тебе станет легко: Книга для тех, кто хочет найти гармонию в отношениях, любви и стать счастливым. Перев. с нем. И.Д. Беляковой. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2003. – 204 с.
24. Kepner J. Body process: Working with the body in psychotherapy. – San-Francisco: Jossey-Bass Publishers. A Gestalt Institute of Cleveland publication, 1993. – 223 p.
25. Paxton S. Gravity. – Brussels: Contredanse Editions, 2018. – 96 p.

Психология

УДК 159.92

студент 1 курса магистратуры по направлению

организационная психология Ашитко Александра Андреевна

Негосударственное образовательное частное учреждение высшего образования «Московский финансово-промышленный университет «Синергия» (г. Москва);

студент 1 курса магистратуры по направлению

организационная психология Савичева Полина Алексеевна

Негосударственное образовательное частное учреждение высшего образования «Московский финансово-промышленный университет «Синергия» (г. Москва);

студент 1 курса магистратуры по направлению

организационная психология Сидоров Марк Николаевич

Негосударственное образовательное частное учреждение высшего образования «Московский финансово-промышленный университет «Синергия» (г. Москва)

СВЯЗЬ СТИЛЯ ЛИДЕРСТВА С ИНДИВИДУАЛЬНЫМИ ОСОБЕННОСТЯМИ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В современном мире к феномену лидерства проявляется большой интерес. Люди стремятся развить в себе лидерские качества, чтобы стать более успешными, проходят тренинги, читают литературу, которая описывает лидерские качества и как их развить. Анализ литературы рассматривающей данную тему помогает нам изучить предложенные разными исследователями стили лидерства, качества присущие лидеру и даёт возможность узнать, возможно ли развить лидерские качества. Проведённое исследование, испытуемыми которого стали ученики старших классов и студенты, позволило выявить взаимосвязь между стилями лидерства и некоторыми индивидуальными особенностями личности.

Ключевые слова: лидерство, стили лидерства, особенности личности, коммуникативно-характерологические особенности, ценностные ориентации.

Annotation. There is a lot of interest in the phenomenon of leadership in the modern world. People strive to develop leadership qualities in order to become more successful, undergo trainings, read literature that describes leadership qualities and how to develop them. The analysis of the literature considering this topic helps us to study the leadership styles proposed by different researchers, the qualities inherent in the leader and gives us the opportunity to find out whether it is possible to develop leadership qualities. The conducted research, the subjects of which were high school students and students, revealed the relationship between leadership styles and some individual personality traits.

Key words: leadership, leadership styles, personality traits, communicative and characterological features, value orientations.

Введение. Лидерство несомненно один из самых рассматриваемых феноменов. Сейчас изучение лидерства становится всё более важной задачей, так как лидерами стремятся стать многие, но по настоящему хороших лидеров не хватает. Под хорошим лидером понимается человек готовый работать с разными группами, ставить цели и вести к достижению нужного результата своих последователей. Но чтобы знать как стать хорошим лидером, необходимо понять какие черты, свойственны лидеру.

Сначала необходимо разграничим понятия лидерство и руководство. Руководство – осуществление влияния и власти на социально фиксированной норме. Лидер возникает в группе спонтанно, его власть фиксируют люди, которые являются его последователями [2].

Изложение основного материала статьи. Рассмотрим термин лидерства подробнее.

Ричард Дафт дал лидерству следующее определение: это взаимоотношение между лидером и членами группы, оказывающими влияние друг на друга и стремящимися совместно к изменениям и достижению результатов отражающих общую цель [4]. Также им была создана модель лидерства, которая состоит из шести позиций. Но это не единственная модель лидерства, многие исследователи пробовали создать свои модели так французский специалист в области менеджмента и лидерства Крис де Врис предложил свою модель в которую он включил четыре фактора.

В 1970-х годах Ральфом Стогдиллом была предложена классификация основания лидерства, в которую было включено 11 пунктов. Чуть позже Е.В. Кудряшова доктор философских наук, предложила добавить в этот список ещё два пункта. Не смотря на то что в классификации вроде бы уже достаточно пунктов она продолжает дополняться и сегодня [4].

Важное качество которое составляет личность лидера – сформированное видение целей. Цель представляет собой шаги, по которым лидер направляет своих последователей и движется сам к реализации своей цели. Правильно сформировать цель помогают всего 5 вопросов:

1. Кем я хочу быть?
2. Что хочу видеть?
3. Что хочу делать?
4. Куда хочу направлять?
5. Что хочу иметь? [8].

Лидер, имеющий строго поставленные цели более легко принимает решения и вызывает уважение и доверие у своих последователей.

Пробуя определить какими качествами должен обладать лидер, исследователями было сформировано три основных подхода к лидерству:

- I. личностный подход;
- II. поведенческий подход;
- III. ситуационный подход.

Не смотря на то что все эти подходы актуальны и на сегодняшний день чаще всего рассматривается и применяется поведенческий подход. Его основа заключается в теории, что эффективность работы лидера заключается в его манере общения с подчинёнными. В данном подходе выделяются три основных стиля лидерства. Стили лидерства и их характеристика представлены в таблице 1.

Таблица 1

Стиль лидерства	Характеристика
Авторитарный (лат. « <i>avtoritis</i> » – власть, влияние)	Принимает все решения самостоятельно, опираясь только на своё собственное мнение. Оказывает сильное психологическое давление на подчинённого. Быстро решает неотложные задачи, сохраняет дисциплину в группе, разграничивает обязанности [4].
Демократический (от лат. « <i>власть народа</i> »)	Позволяет сотрудникам принимать участие в решениях задач, прислушивается к их мнению. Создаёт мягкую психологическую обстановку. Для хорошей работы сотрудников в равной степени применяется стимулы поощрения и наказания. Недостаток: в коллективе может возникнуть группа равная лидеру [1].
Либеральный (лат. « <i>liberalis</i> » – свободный)	Характеризуется низкой требовательностью к подчинённым, предоставление им свободы действий. Боится брать на себя ответственность. Практически не вмешивается в работу подчинённых [4].

Как указывалось ранее, каждому лидеру свойственны определённые качества, черты и индивидуальные особенности. Лидер должен обладать определёнными навыками, идеализированным влиянием, умением мотивировать, а также непрерывно работать над собой и т.д. [10]. Список качеств и черт можно составлять сколько угодно и всё равно он не будет полным, так как с каждым новым исследованием добавляются новые термины. Индивидуальные особенности это всё таки более постоянные критерии, которые включаются в характеристику лидера.

Одна из базовых особенностей это темперамент. Наиболее распространена классификация темперамента по четырём видам:

- Сангвиник – энергичный, дружелюбный, подвижный;
- Холерик – Эмоциональный, быстрый, характерны резкие перемены настроения;
- Флегматик – спокойный, медлительный;
- Меланхолик – чувствительный, ранимый [9].

Следующие индивидуальные особенности личности – способности. Способности отличают личность от других, они определяют лёгкость, успешность, длительность выполнения какой либо деятельности, которая не сводится к умениям, знаниям и навыкам.

Индивидуальной чертой личности является характер. Он представляет систему определённых черт, в ходе изучения психологами эти черты были разбиты на группы. Уникальность характера создают его акцентуации. К Леонгардом была составлена классификация которая включает в себя 12 акцентуаций [6].

Считать эмоции, понимать, общаться с другими людьми человек может с помощью эмоционального интеллекта (EQ). Эмоциональный интеллект без сомнения важен для лидера, ведь эффективное общение одна из составляющих успеха его деятельности [3].

К индивидуальным чертам характера относятся и ценностные ориентации. Они формируются в процессе социализации человека и набор ценностей у каждого человека индивидуален. Только зрелый человек может создать структуру личных ценностей и опираться на них при достижении целей [7].

После изучения литературы по теме лидерство и индивидуальные особенности личности, было проведено исследование. Целью исследования было нахождения взаимосвязи между стилями лидерства личностными особенностями, а именно коммуникативно-характерологические особенности и ценностные ориентации.

Гипотеза исследования предполагает, что стилевые особенности лидера имеют взаимосвязь с коммуникативно-характерологическими особенностями личности и ценностными ориентациями.

Проводилось исследование в МБОУ Луговская СОШ, участие принимали 9, 10, 11 классы (26 человек) и в «Московском финансово-промышленном университете «Синергия», участие принимали студенты 1, 2 курсы (26 человек).

Для проведения исследования применялась методика Диагностика лидерских способностей (Жариков Е., Крушельницкий Е.), которая позволила выбрать из всех учащихся только тех, кто обладает лидерскими способностями. В исследовании применялись методики:

- 1) Диагностика склонности к определённому стилю руководства (Е.П. Ильин),
- 2) Диагностика коммуникативно-характерологических особенностей личности (Л.И. Уманский, И.А. Френкель, А.Н. Лутошкин, А.С. Чернышов и др.),
- 3) Ценностные ориентации (М. Рокич).

Как указывалось ранее по результатам методики «Диагностика лидерских способностей» были выбраны учащиеся с выраженными лидерскими качествами. Выбранным испытуемым предлагалось пройти следующие три методики.

Корреляционный анализ результатов методик был проведен с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Результаты исследования представлены в таблице 2.

Таблица 2

Стили лидерства	Коммуникативно-характерологические особенности личности		Ценностные ориентации (инструментальные ценности)	
	Волевые черты характера	Отношение к себе	Аккуратность	Смелость в отстаивании своих взглядов
Авторитарный	0,327*			
Демократический		0,35*	0,282*	
Либеральный				0,286*

Выводы. По результатам исследования были сделаны следующие выводы:

- Для авторитарного стиля лидерства свойственны волевые черты характера;
- Демократическому стилю характерны аккуратность и отношение к себе;
- Лидерам с либеральным стилем свойственна смелость в отстаивании своих взглядов.

Основываясь на результаты исследования, гипотеза была подтверждена. Между стилями лидерства, коммуникативно-характерологическими особенностями и ценностными ориентациями действительно есть взаимосвязь.

Литература:

1. Бауэр, Марвин Курс на лидерство. Альтернатива иерархической системе управления компанией / Марвин Бауэр. – М.: Альпина Паблишер, 2015. – 198 с.
2. Бойко, С.В. Власть и лидерство / С.В. Бойко, А.К. Саакян // Научная мысль. – 2016. – №3(21). – С. 15-23.
3. Живица, О.В. Лидерство. Учебное пособие / О.В. Живица – Москва: Синергия, 2017. – 192 с.
4. Коноваленко В. Психология управления персоналом: учебник для бакалавров / В. Коноваленко, М. Коноваленко, А. Соломатин. – М.: Юрайт, 2015. – 477 с.
5. Карпач, М.А. Взаимосвязь личностных особенностей руководителя и лидерского стиля личности / М.А. Карпач URL: <http://www.fa.ru/science/studevents/mnsk/90.pdf>
6. Кускеева, М.О. Акцентуация характера / М.О. Кускеева // Евразийский научный журнал. – 2017. – №5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktsentuatsiya-harakterera> (дата обращения: 11.11.2021).
7. Нагоева Л.Х. Ценностные ориентации: понятие и феномен / Л.Х. Нагоева // Новые технологии. – 2011. – №4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsennostnye-orientatsii-ponyatie-i-fenomen> (дата обращения: 11.11.2021).
8. Ньюмен, Билл 10 законов лидерства / Билл Ньюмен. – Москва: Огни, 2016. – 144 с. URL: <http://biblioclub.ru>(11.11.2021)
9. Усмонова, М.А., Расулова Ш. А. Влияние темперамента на деятельность и поведение человека / М.А. Усмонова, Ш.А. Расулова // Вестник науки и образования. – 2019. – №19-3 (73). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-temperamenta-na-deyatelnost-i-povedenie-cheloveka> (дата обращения: 11.11.2021).
10. Шавалеева, Ю.Ш. Природа лидерства в управлении компанией и концепции роста лидерских качеств сотрудников / Ю.Ш. Шавалеева // Лидерство и менеджмент. – Москва. – 2018. – №1. – С. 44-52.

Психология

УДК 159.9.072.42

доктор медицинских наук, профессор кафедры психологии Григорьев Георгий Павлович

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта); обучающаяся 5 курса направления подготовки «Психология» Тишкова Маргарита Викторовна Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОТВЕТСТВЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ СРЕДНЕГО ЗВЕНА

Аннотация. Статья посвящена изучению психологических особенностей ответственности личности медицинских работников среднего звена. В статье представлен теоретический анализ понятия «ответственность», дана психологическая характеристика данного психического явления. Обозначена актуальность данного вопроса, где ответственность рассматривается как личностное свойство медицинских работников среднего звена. В статье представлен анализ психологических особенностей ответственности личности медицинских работников среднего звена по методике «Многомерно-функциональная диагностика «Ответственности-110» (ОТВ-110)» О.В. Мухлыниной.

Ключевые слова: ответственность, ценностные ориентации, медицинский работник, личность.

Annotation. The article is devoted to mental illness. The article presents a theoretical analysis of the concept of "responsibility", given the psychological characteristics of this mental phenomenon. The relevance of this issue is indicated, where responsibility is replaced as a professional property of middle-level workers. The article presents an analysis of the personality of middle-level medical workers according to the method of "Multidimensional-functional diagnostics "Responsibility-110"(OTV-110)" O.V. Mukhlynina.

Key words: responsibility, value orientations, medical worker, personality.

Введение. На сегодняшний день рынок услуг, функционирующий и развивающийся, предъявляет к социально-общественной структуре системы оказания услуг гражданам новые требования и новые стандарты. Так, здравоохранение, эта та сфера деятельности, где преобладают в коммуникациях негативные эмоциональные экспрессии. Обращаясь за медицинской помощью, граждане выстраивают собственные ожидания по отношению к медицинскому персоналу, такие как: забота, сочувствие, эмпатия, поддержка и т.д. В связи с этим вопрос об психологических особенностях ответственности личности медицинских работников среднего звена является актуальным, т.к. данный паттерн включен в систему профессиональной деятельности.

Имеются профессии, такие как медицинский работник, для которых сложившаяся система ответственности и ценностных ориентаций образуют единый кластер требований к личностным качествам сотрудников. Медицинские работники среднего звена должны обладать не только высокой физической выносливостью, устойчивой психикой, высокой степенью ответственности, но и стрессоустойчивостью, иметь не противоречивую систему ценностей [1].

Изложение основного материала статьи. Термин «ответственность» в психологической литературе применяется для определения черты характера, которая характеризуется как устойчивое свойство личности. Данное определение и подразумевает совокупность эффективно-мотивационной, познавательной-интеллектуальной и деятельностно-поведенческой сфер личности как субъекта деятельности, как монизм.

На сегодняшний день вопросами ответственности занимаются не только психологи, данная проблематика раскрыта в работах по социальной психологии и социологии, философии, но значительный вклад в изучение данного вопроса принадлежит психологии личности. Большой объем исследований в различных и смежных областях знания позволяет рассматривать «ответственность» как личностное свойство, как синтез мотивационной, аффективной, интеллектуальной, когнитивной, деятельностной и поведенческой сферы личности [2]. Исходя из этого исследования ответственности медицинских работников среднего звена требует описания и раскрытия в контексте общности эргономики и психологии личности [4].

Согласно мнению К. Муздыбаева, термин «ответственность» охватывает два взаимозависимых компонента: первое интро-качество включает индивидуальную характеристику свойств личности; второе экзо-качество включает социальную характеристику. К индивидуальным свойствам личности, автор относит следующие психологические характеристики такие, как: точность, пунктуальность, верность личности в плане исполнения обязанностей, готовность отвечать за последствия своих действий, честность, справедливость, принципиальность. А к социальной характеристики относит – способность к коммуникабельности, интегрированности, сопереживанию, чуткости к чужой боли и радости, а также волевых качеств [5].

С.В. Бессмертная понятие «ответственность» употребляет при изучении характерологических показателей личности, как индивидуальное о свойство, процесс, качество и состояние личности [2].

В.П. Прядин в своей работе «Комплексное исследование ответственности как системного качества личности» говорит о природе ответственности, где отличительной чертой является контекст применения термина. Автор рассматривает «ответственность» на двух уровнях – сознательном и бессознательном, при этом выделяет личную, социальную коллективную, гражданскую, профессиональную и другие виды ответственности [6].

Многими авторами отмечается, что ответственность позволяет человеку ориентироваться в разнообразных ситуациях социального взаимодействия и строить оптимальную стратегию собственного поведения, что особо важно для системы взаимоотношений у медицинских работников [7].

В контексте формирования ответственности у медицинских работников среднего звена ключевым понятием является ценностные ориентации. В психологической науке ценностные ориентации представляют собой сложное, целостное, структурное, личностное образование, характеризующееся определенными закономерностями взаимодействия всех его психических компонентов. При этом каждый из этих компонентов может иметь самостоятельное значение в процессе формирования ценностных ориентаций [3]. Как устойчивое, самостоятельное структурное психологическое образование ценностные ориентации могут формироваться лишь на довольно позднем этапе возрастного развития – в переходный период от подросткового к юношескому возрасту. Наличие ценностных ориентаций свидетельствует об определенном этапе в формирования личности индивида, появления таких психологических структур, которые в значительной степени способствуют возникновению мировоззрения [6].

Наличие ценностных ориентаций свидетельствует об определенном этапе в формирования личности индивида, появления таких психологических структур, которые в значительной степени способствуют возникновению мировоззрения.

С целью изучения психологических особенностей ответственности личности медицинских работников среднего звена была проведена методика «Многомерно-функциональная диагностика «Ответственности-110» (ОТВ-110)» О.В. Мухлыниной. В исследовании приняли участие 40 медицинских работников среднего звена медицинских учреждений г. Ялты и г. Симферополя.

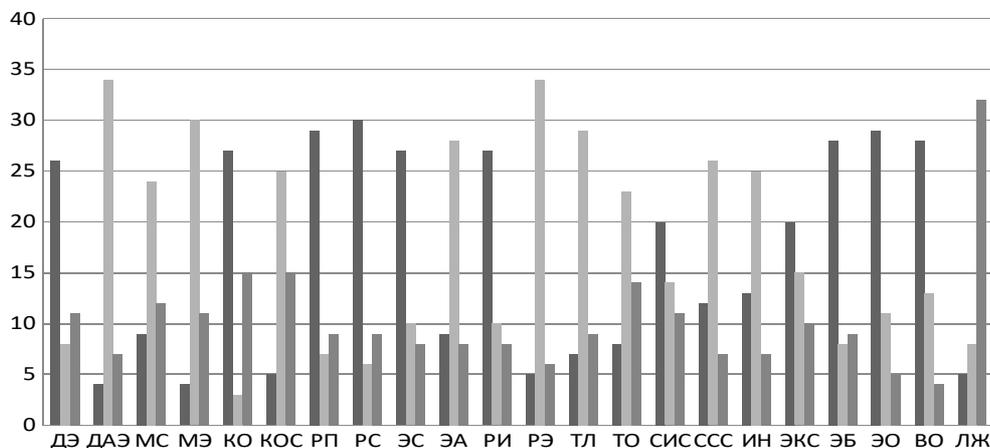


Рисунок 1. Показатели 40 респондентов по шкалам методики «Многомерно-функциональная диагностика «Ответственности-110» (ОТВ-110)» О.В. Мухлыниной

Как видно из гистограммы показатели респондентов распределились следующим образом:

Шкалы имеющие высокие показатели, что говорит о выраженности рассматриваемой характеристики: шкала динамическая эргичность (*ДЭ*) – 58% свидетельствует о том, что большинство респондентов характеризуются, как самостоятельные личности, тщательно выполняющие трудные и ответственные задания; шкала когнитивная осмысленность (*КО*) – 60% свидетельствует о недостаточном понимании ответственности, обращении внимания респондентов на одну, неспецифическую сторону качества; шкала результат предметный (*РП*) – 65% говорит о продуктивности, самоотверженности и добросовестности респондентов при выполнении коллективных дел; шкала результат субъектный (*РС*) – 67% свидетельствует о завершении ответственных дел, связанных с личностным благополучием, самореализацией, с развитием различных сторон и качеств личности; шкала эмоциональность стеническая (*ЭС*) – 60% свидетельствует о положительных эмоциях или их появлении от возможности, или при выполнении ответственных дел; шкала регуляторная интернальность (*РИ*) – 60% говорит о независимости респондентов от внешних обстоятельств при выполнении ответственных дел; шкала стремления инструментально-стилевые (*СИС*) – 45% указывает что большинство респондентов стремятся к выполнению ответственных дел; шкала экстраполяция (*ЭКС*) – 45% свидетельствует о тщательном просчете респондентами вариантов возможных последствий от предстоящих действий и поступков; шкала эмпатия к близким (*ЭБ*) – 63% говорит о выраженном сопереживании и соучастии в решении проблем близких людей; шкала эмпатия к окружающим (*ЭО*) – 65% говорит о выраженном эмоциональном сопереживании и посильной помощи окружающим; шкала взятие ответственности на себя (*ВО*) – 63%, указывает на отказ от поиска оправдательных причин при вине со стороны самих респондентов.

Шкалы имеющие средние показатели, что говорит о нейтральности или ситуативном проявлении: шкала динамическая азргичность (*ДАЭ*) – 75% свидетельствует о возможной нерешительности и необязательности большинства респондентов, характеризующейся перенесением выполнения ответственных заданий на последний момент, низкой помехоустойчивостью; шкала мотивация социентрическая (*МС*) – 53% свидетельствует о возможной мотивации в выполнении ответственных дел из-за желани быть среди людей, коллектива, общества; шкала мотивация эгоцентрическая (*МЭ*) – 67% свидетельствует о малой значимости материальных и идеальных стимулов, связанных с личным благополучием при выполнении ответственных дел; шкала когнитивная осведомленность (*КОС*) – 55% говорит о том, что респонденты опускают частные, не существенные признаки ответственности; шкала эмоциональность астеническая (*ЭА*) – 63% свидетельствует об отсутствии сильных отрицательных эмоций (злости, страха, обиды, раздражения) в ситуациях ответственной зависимости; шкала регуляторная экстернальность (*РЭ*) – 76% свидетельствует о низком уровне реализации ответственных дел в не зависимости от других людей и внешних обстоятельств; шкала трудности личностные (*ТЛ*) – 65% свидетельствует о наличии зависимости эффективности выполняемых ответственных дел от самочувствия, эмоционального состояния; шкала трудности операциональные (*ТО*) – 51% указывает на то, что трудности, возникающие в процессе выполнения ответственных дел, могут являться существенным препятствием для их осуществления; шкала стремления содержательно-смысловые (*ССС*) – 58% респонденты стремятся быть ответственными, чтобы не подвести других людей; шкала интуиция (*ИН*) – 56% способность к внезапному предвидению явлений и событий.

Шкала с низким значением – искренность (*ЛЖ*) – 72% говорит о том, что испытуемые были честны в период прохождения опроса.

Таким образом, ценностные ориентации личности – одно из основных структурных образований личности медицинского работника среднего звена, именно в них сталкиваются ее различные психологические характеристики. Ценностные ориентации вырабатываются на основе социальных потребностей, и их реализация происходит в общесоциальных, социально-классовых условиях деятельности, являются существенной психологической характеристикой зрелой личности, показывают сознательное отношение медицинского работника к социальной действительности и в этом своем качестве обуславливают обширную мотивацию его поведения.

Ценностные ориентации выступают в роли особого психологического образования, всегда составляющие иерархическую систему и существующие в структуре личности медицинского работника только в качестве ее элементов. Невозможно представить себе ориентацию личности медицинского работника на ту или иную ценность как некое отделенное образование, не учитывающее ее приоритетность, субъективную значимость относительно других ценностей, то есть не включенное в систему.

Отметим, что формирование ценностей и ответственности у медицинского работника завязывается задолго до того, как он обретает какой-либо опыт профессиональной деятельности. Вместе с тем, выдаваясь в роли скорее динамического, чем статического образования, ценности имеют тенденцию не только изменяться, но и заменяться другими под воздействием всевозможных обстоятельств. Трансформации внутри человека, затрагивающие и систему его ценностей, происходят как в ходе собственной жизни, так и в ситуации социальных перемен. Осуществляя важнейшие функциональные обязанности, медицинский персонал решает сложные задачи. Они обязаны действовать на основе требований законности.

Выводы. Таким образом, структура жизненных ценностей медицинских сотрудников выражается одним из ключевых факторов, устанавливающих характер задач и целей, которые они ставят перед собой, степень сформированности их ответственности. При этом динамика ценностей в модифицирующихся социально-экономических условиях определена как самим изменением этих условий, так и особенностями личности медицинских сотрудников, возрастом, опытом профессиональной деятельности, общественной ситуацией развития, семейным положением и др. При этом наличествует сложная зависимость между системой ценностных ориентаций и уровнем развития, и структурой их ответственности.

Литература:

1. Аникеева, Н.П. Психологический климат в коллективе: понятие о психологическом климате в коллективе, эффективность групповой деятельности / Н.П. Аникеева. – М., 1989. – С. 3-16, 87-120.
2. Бессмертная, С.В. Психологические детерминанты ответственности студентов вуза: дис ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Бессмертная Светлана Викторовна. – Ставрополь, 2006. – 184 с. – Текст: непосредственный.
3. Бойко, В.В. Социально-психологический климат коллектива и личность / В.В. Бойко, А.Г. Ковалёв, В.Н. Панферов. – М.: Мысль, 1983. – 207 с.
4. Ложкин, Г.В. Психологический климат трудового коллектива / Г.В. Ложкин. – К.: Знание, 1988. – 47с.
5. Муздыбаев, К. Психология ответственности: учебно-методическое пособие / Под ред. В.Е. Семенова. – 2-е изд. – Москва: Издательство Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. – 248 с.: ил. – Текст: непосредственный
6. Прядейн, В.П. Комплексное исследование ответственности как системного качества личности: учебно-методическое пособие / В.П. Прядейн. – Екатеринбург: [б. и.], 1999. – 299 с. – Текст: непосредственный.
7. Lazarus, R.S. The study of psychological stress / In C.D. Spielberger (Ed.), Anxiety and Behavior. / Lazarus R.S., Option E.M., Jr. – N.Y.: Academic Press, 1966. – P. 225-262.

УДК 159.9

студент Земляк Анастасия Михайловна

АНОВО «Московский международный университет» (г. Москва);

кандидат психологических наук, доцент, заведующий

кафедрой психологии Айсувакова Татьяна Петровна

АНОВО «Московский международный университет» (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)

ПРОБЛЕМА ОДИНОЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ В ПОЖИЛОМ ВОЗРАСТЕ: СУЩНОСТЬ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ РЕШЕНИЯ

Аннотация. В данной статье раскрывается важность физического и психического здоровья личности в пожилом возрасте. Данные показатели невозможно достичь, если пожилые люди испытывают одиночество. В статье дан анализ данной проблемы и пути её решения. В статье показано, что одиночество представляет собой психическую ситуацию человека, которая отражает переживание человека по поводу невозможности удовлетворить желание получить адекватный ответ в процессе восприятия собственной личности со стороны окружающих, принятие и признание окружающими индивидуальных особенностей. В статье показаны подходы работы с пожилыми людьми как особой социальной группы.

Ключевые слова: одиночество; специфика личности пожилого возраста; организация консультативной помощи пожилым людям с учётом их личностных особенностей.

Annotation. This article reveals the importance of physical, mental and moral health of the individual in old age. These indicators cannot be achieved if older people experience loneliness. The article analyzes this problem and the ways to solve it. The article shows that loneliness is a mental situation of a person, which reflects a person's experience about the inability to satisfy the desire to receive an adequate response in the process of perceiving his own personality from others, acceptance and recognition of individual characteristics by others. The article shows the approaches of working with the elderly as a special social group.

Key words: loneliness; the specifics of the elderly personality; organization of counseling for the elderly, taking into account their personal characteristics.

Введение. В настоящее время растет доля людей пожилого возраста, что обусловлено успехами здравоохранения, повышением уровня и качества жизни, составляющие специфическую социально-демографическую группу.

На сегодняшний день число одиноких пожилых людей в России составляет 7 миллионов. Согласно тому, что известно, в России насчитывается около 30 миллионов человек старше 60 лет. У 25% граждан есть пожилые родственники, которые живут одни. Эти данные были предоставлены Национальным агентством финансовых исследований (НАФИ) [7].

Изложение основного материала статьи. Анализ научной литературы, существующих публикаций и исследований по данной проблеме выявил её комплексный, многоаспектный характер.

Психологические словарь объясняет одиночество как один из психических факторов, которые влияют на состояние эмоционального и психического здоровья человека. Условия возникновения его определяют физическая или эмоциональная изоляция. В этих условиях потребность в коммуникации существенно возрастает, недовольство которой может привести к тяжелым психическим состояниям, например, тревоге, напряжении, депрессии [4, С. 23].

Первыми из психотерапевтов и психологов, которые начали разработать проблему одиночества человека, стали психоаналитики школы З. Фрейда. Одиночество, по их мнению, является результатом того, что оно отражает такие личностные черты, как очарование, чувство величия, агрессия. Постепенно эти врожденные или приобретенные особенности психики накапливаются в комплексе «одиночества».

Если рассматривать одиночество как психологическое явление, большинство ученых обращают внимание на его различия от понятий «одиночество» и «изоляция», поскольку одиночество имеет определенную внутреннюю составляющую или связи. Сэдлер и Т. Джонс очень ярко об этом говорят: «достаточно одного глаза, чтобы обнаружить физическую изоляцию, но, чтобы распознать одиночество, нужно испытать его» [4, С. 7].

В 1938 году А. Зильбург утверждал, что уединённость возникает, когда индивид нуждается в общении с конкретным человеком. А одиночество – это другое, оно имеет постоянный характер и является равносильным чувством [1].

Хотелось бы отметить, что чувство одиночество – это то, что постоянно или временно пребывает в тяжёлом переживании, состоянии нехватки, изоляции и/или упадке, вызванное настоящим неудовлетворительным желанием отдавать часть энергии другому живому существу. Говоря другими словами, даже находясь в компании друзей, в кругу семьи, в рабочем коллективе, человек может испытывать себя одиноким.

Чаще всего в других поздних публикациях о одиночестве приводится статья Фриды Фромм-Рейхман «Одиночество», в которой в клиническом исследовании психических болезней дается один из первых представлений о одиночестве. Автор считает одиночество крайним состоянием, полагает, что оно разрушительно, приводит к развитию психических состояний, делает человека эмоционально подавленным и обессиленным.

К сожалению, иногда одиночество полностью деморализует человека, что может привести к психическим отклонениям. Большое значение в формировании одиночества у всеядных недоношенных матерей имеет всеядность.

Карл Голдберга в своих трудах исходит от того, что основные элементы нашего времени – это желание заботиться о другом. Он считает, что одиночество – это изменение восприятия времени, неудовлетворение потребности в уходе за временем.

Примечания «... одиночество – это, по-своему, отказ от настоящего момента, его возможностей и требований. Потеря этого настоящего приводит к измененному видению времени: ощущение, что настоящее застыло, бесконечно и не имеет будущего. Это измененное восприятие времени ослабляет навыки межличностного общения субъекта, что еще больше усугубляет чувство одиночества» [4, С. 44].

Одиночество можно рассматривать под разным углом, например, чувством, процессом, отношением или потребностью. Потому что ощущение одиночества является следствием опыта человека в отличие от других людей, это порождает определенный психологический барьер в коммуникации. Одиночество, как процесс, является постепенной потерей человека способности восприятия и реализации норм, принципов и ценностей, существующих в обществе в определенных

жизненных условиях. Одиночество в качестве зависимости – неспособность понимать мир как свою ценность, человек не входит в окружающую социальную среду. Одиночество в качестве жизненной позиции является осознанным желанием поддерживать тесные отношения с окружающими. Одиночество проявляется в нарушении гармонии желаемого качества и достижения социального контакта.

Поэтому одиночество представляет собой психическую ситуацию человека, которая отражает переживание своей деятельности, субъективное неспособности или желание получить адекватный ответ, принятие и признание окружающим.

Многие авторы выделяют причины одиночества у пожилых людей:

- смерть близких,
- завершение профессиональной деятельности,
- в просторечии индивидуальные черты личности,
- состояние здоровья и т.д.

Все это негативно влияет на человека, ухудшает его психическое и физическое состояние.

Кроме того, с возрастом у пожилых людей происходят изменения в интеллектуальной сфере, когда появляются трудности в приобретении новых знаний; а также в эмоциональной сфере, когда появляется неконтролируемое усиление аффективных реакций, перепадам настроения, возникновением чувства страха, тревоги и т.д.

В период пандемии состояние одиночества у пожилых людей усилилось. Правительством в этот период была предложена различная социальная поддержка. Это важно, но этого недостаточно, поскольку пожилым людям необходима и психологическая помощь, им необходимо общение.

Все вышесказанное требует выработки особых подходов, форм и методов социально–психологической работы с пожилыми людьми.

В психологической теории и практике описаны различные способы для решения проблемы одиночества у пожилых людей (развлекательная терапия, арт-терапия, библиотерапия, общеукрепляющая трудотерапия и др.).

Для устранения деформаций картины жизни разработаны методы психокоррекции, получившие название «биографический тренинг». Человека учат делать биографическую открытость, воспринимать значимость прошлых событий, переносить в актуальную и продуктивную сферу его личности фрагменты психического будущего, а также создавать новые мотивы для активной жизни [1, С. 38].

На основании изученных методов, форм и средств, которые активно используются в работе с пожилыми людьми для снижения чувства тревоги и одиночества, мы разработали проект «Луч света в тёмном одиночестве».

Цель проекта: социально-психологическая помощь.

Задачи проекта:

- 1) Расширение социально-психологического опыта в общении одиноких пожилых людей.
- 2) Совершенствование навыков проявления эмоций социально приемлемыми способами.

Любая работа с пожилым человеком будет проводиться только с согласия самого пожилого человека, все будет сохраняться в строгой конфиденциальности.

Весь проект разделён на три основных направления.

1 направление «Телефон доверия для одиноких пожилых».

Позволившим на горячую линию, будет предложена психологическая помощь. Если человек согласен, будет проведено консультирование. Другими словами, это специальная горячая линия для пожилых людей.

Специалист должен быть знаком с теоретическими основами геронтологии, владеть знаниями психологии людей разного возраста с целью правильного общения и понимания проблемы обратившегося по телефону.

Основные принципы консультирования, основанные на мониторинге качества обслуживания:

- Принцип активности. Основное внимание уделяется позитивным качествам и навыкам пожилых людей, а не только их инвалидам и формам дискриминации по признаку возраста;
- Принцип адаптации. Полагаться на способность пожилых людей самостоятельно справляться с трудностями и позволять им это делать;
- Принцип независимости. Удовлетворять потребности пожилых людей, чтобы они могли контролировать свою жизнь.

Важно понимать, в каких случаях жалоба является истинной, а в каких – это потребность в общении, когда необходимо просто выслушать пожилого человека, тем самым оказав ему психологическую помощь.

Основными целями в этом направлении являются:

- улучшение общего фона настроения;
- укрепление уверенности в себе;
- создайте позитивный образ старости как времени счастья, развития, внутреннего мира;
- помогите осознать свое новое жизненное состояние, понять смысл своей новой жизни;
- раскрытие концепции и формирование навыков удовлетворенности жизнью в пожилом возрасте;
- помогает освоить новые социальные роли, новые статусы (на момент выхода на пенсию).

В работе с данной группой может быть два подхода:

- в работе с «новичками» будет использована психологическая консультация (психологическая помощь в виде беседы со специалистом, психологом с человеком, в сложной жизненной ситуации, который хочет найти пути для решения возникших ранее проблем, нормализовать свое эмоциональное состояние и улучшить качество жизни;

- с согласия обратившегося будет создана групповая терапия (пожилой человек – психолог – другой пожилой человек). В данном случае пожилые люди будут общаться, а психолог будет слушать и выступать в роли «эксперта», делая пометки для сессий. При этом соблюдается принцип конфиденциальности).

2 направление «Разговор по душам».

В данном случае, пожилой человек, обращаясь по телефону, сразу указывает, что ему не нужна консультация психолога, что он хочет пообщаться с другими. Ему будет предложен выбор, с кем он хочет поговорить (пол, возраст, город, тема). Оператор будет соединять пожилого человека с другим пожилым человеком, и они будут общаться какой-то промежуток времени.

Если в дальнейшем пожилому понравится собеседник, то он может ещё раз обратиться на горячую линию и попросить вновь разговор с тем пожилым, указав возраст, имя, город.

В этом направлении решаются задачи по налаживанию коммуникативных навыков между одинокими людьми, предоставлению им возможности выговориться [9].

Главной задачей этого направления является удовлетворение «потребности в общении», которая состоит в стремлении человека к познанию и оценке других людей, а через них и с их помощью – к самопознанию и самооценке [5, С. 13].

3 направление «Схожесть интересов».

В данном направлении предлагается особый вид групповой или индивидуальной психологической работы, который фокусируется, прежде всего, на поиске подлинности и открытости в межличностных взаимоотношениях.

Пожилым людям будет предложено помещение с комфортными условиями, где будут использованы различные средства для творчества (карандаши, краски, гуашь, бумага; спицы, крючки, пряжа и пр.) и арт-терапии; книги, музыка в рамках использования средств библиотерапии, музыкотерапии, танцевальной терапии и т.д.

В «кафе» будет предложено угощение, где пожилые люди будут проводить своё время, общаться, знакомиться друг с другом. При этом, могут присутствовать психологи с целью дальнейшей индивидуальной или групповой работы (по необходимости).

Существует много методов арт-терапии, каждому пожилому человеку можно выбирать именно то, что ему ближе, или попытаться что-нибудь новое, что просто не хватило времени. Главное, чтобы действия, представляющие собой средство самовыражения, приносили удовольствия и удовлетворения.

Каждый вид арт-терапии [2] имеет свои преимущества и оказывает свой терапевтический эффект. Например, рисование является хорошим помощником в борьбе с нервозностью, развивает мелкую моторику, помогает в самовыражении; вязание, вышивание улучшает работу мозга; упражнения вокального типа улучшают настрой, положительно сказываются на работе дыхательных путей и сердечно-сосудистой системы; танец помогает поддерживать дыхание, повысить настроение, повысить концентрацию, повысить концентрацию вниманий.

Заниматься творческой деятельностью по несколько часов в неделю – отличный вариант проявить себя, продлить жизнь, сделать ее яркой и интересной.

Мы считаем, что данный проект необходим, поскольку одиночество, возможно, возникает из-за отсутствия коммуникации и отсутствия долгосрочных контактов со своими сородичами, а нарушение мотивации общения одиноких пожилых людей может обнаруживаться в эмоциональном нарушении, замкнутостью, апатией, озлобленности, стремлении к одиночеству.

Выводы. Потребность в общении является одной из актуальных, особенно в современной ситуации, поэтому организация виртуального или личного взаимодействия поможет преодолеть чувство одиночества пожилым людям, а также повысить качество их жизни.

Так же хотелось бы отметить, что для успешного решения данной проблемы – организации консультативной помощи личности, которая находится на пожилом возрастном периоде своего развития, необходимо, чтобы психолог обладал социально-коммуникативной компетентностью [8], которая включает навыки организации консультативной работы с лицами разных возрастных периодов развития (в данном случае – с лицами старшего возраста).

Основы данной компетентности закладываются в процессе профессиональной подготовки будущих практических психологов в условиях вуза [3], а затем, при прохождении специализированных курсов повышения квалификации.

Литература:

1. Анцыферова, Л.И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии / Л.И. Анцыферова. – 3-е изд. – Москва: Издательство «Институт психологии РАН», 2019. – 515 с.
2. Ахмедова Э.М. Формирование картины межнационального мироустройства у ребенка в условиях арт-педагогического кабинета // Научно-методический электронный журнал Концепт. – 2013. – № Т. 1. – С. 370-371.
3. Ерина И.А., Позднякова И.Р., Сорокопуд Ю.В. Современные тенденции развития системы образования Российской Федерации // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 6 (91). – С. 313-315.
4. Корчагина, С.Г. Психология одиночества: учебное пособие / С.Г. Корчагина. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2008. – 228 с.
5. Криволапова, Е.Р., Позднякова И.Р. Доступность и качество высшего образования для инвалидов / Е.Р. Криволапова, И.Р. Позднякова // Международный журнал экспериментального образования. – 2010. – № 4. – С. 29-30.
6. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина. – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.
7. НАФИ: Национальное агентство финансовых исследований [сайт]. – 2021. – URL: <https://nafir.ru> (дата обращения 19.03.2022).
8. Шумилова, Е.А. Теоретические аспекты социально-коммуникативной компетентности в высшем профессионально-педагогическом образовании / Е.А. Шумилова. – Челябинск, 2007.
9. Ярычев Н.У. Стереотип пожилого человека как элемент влияния на взаимодействие поколений // Нана. – 2006. – № 7. – С. 18-22.

Психология

УДК 378.2

кандидат психологических наук, доцент Карпушкина Наталья Викторовна

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

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

К ПРОБЛЕМЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ И МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

Аннотация. Данная работа содержит в себе описание особенностей психологического сопровождения родителей детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития. Посредством теоретического анализа были выделены основные особенности личности и системы отношений с ребенком у таких родителей, определены основные направления первичной консультации и психокоррекции. Также в статье описывается работа психолого-педагогического сопровождения педагогов, работающих с детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития.

Ключевые слова: дети с тяжелыми и множественными нарушениями развития, типология личности, эмоциональное выгорание, психолого-педагогическое сопровождение.

Annotation. This work contains a description of the features of psychological support for parents of children with severe and multiple developmental disorders. Through theoretical analysis, the main features of the personality and the system of relations with the child of such parents were identified, the main directions of primary consultation and psychocorrection were determined. The

article also describes the work of psychological and pedagogical support of teachers working with children with severe and multiple developmental disorders.

Key words: children with severe and multiple developmental disorders, personality typology, emotional burnout, psychological and pedagogical support.

Введение. Дети с ТМНР представляют собой полиморфную группу, сочетающую двигательные, сенсорные и интеллектуальные нарушения в различных вариациях и интенсивности выраженности нарушений, что требует индивидуального подхода (В.И. Лубовский, Н.Н. Малофеев, И.Ю. Левченко, Н.М. Назарова, А.А. Царев и др.) в организации домашнего обучения (М.В. Жигорева, И.Ю. Левченко).

Специфика учебной деятельности заключается в необходимости переноса обучающего процесса в бытовую сферу, т.к. мотивация к развитию у таких детей не формируется естественным образом. Необходим поиск индивидуальных возможностей для достижения целей в доступной среде с учетом зоны ближайшего развития конкретного ребенка. Для этого необходимо максимальное включение родителей и ближайшего окружения в процесс развития ребенка. Те новообразования развития, которые формируются у нормотипичного ребенка естественным образом по принципу подражания взрослому, у ребенка с ТМНР приходится вырабатывать при помощи индивидуального подхода с учетом его возможностей [1, 3, 11].

Родителям, оказавшимся в сложной жизненной ситуации после рождения ребенка с ТМНР (смена образа жизни, жизненных целей и ценностей), необходима психокоррекционная работа не меньше, чем их детям, т.к. именно от их постоянного включения в образовательный процесс зависит результат обучения ребенка [1, 3, 11].

Изложение основного материала статьи. Цель нашего исследования- изучить эмоционально- личностные и поведенческие особенности родителей, имеющих детей с тяжелыми множественными нарушениями развития, разработать основные направления их психологического сопровождения.

Исследования Н.А. Анисимовой, Е.Е. Ермакович, Л.М. Зальцман, В.В. Ткачевой и др. показывают, что матери, имеющие детей с нарушениями развития, часто имеют эмоциональные отклонения, поведенческие нарушения и личностные особенности, не способствующие благоприятному исходу в развитие нарушенного ребенка.

Велись изучение материнского отношения к детям, имеющим нарушения зрения С.А. Хорош, Э.А. Гафуровой, А. Шариповой, В.В. Гудонис и др.; имеющим нарушения слуха Е.А.Савиной, О.Б. Чаровой; имеющим интеллектуальные нарушения Е.А. Савиной, О.Б. Чаровой, А.Г. Московкиной; Е.М. Мاستюковой, Л. Хайртдиновой и др.; имеющим нарушения опорно-двигательного аппарата В.В. Ткачевой [12].

По мнению В.В. Ткачевой, рождение в семье ребенка инвалида не может не сказаться на эмоциональном благополучии семьи и именно материнская любовь обуславливает принятие особенного ребенка семьей. Исследуя матерей детей с особенностями развития, она выявляет общие закономерности психического состояния матерей: 93% матерей имеют повышенную ситуативную и личностную тревожность, даже воспитывающих подростков с ОВЗ у матерей сохраняется чувство вины (67%) и страх за его здоровье (43%), преобладает позитивное отношение к понятию «работа» по отношению к понятию «семья» (70%); матери склонные к гиперпротекции обнаруживают показатели личностной незрелости, как следствие имеют склонность к мистификации, неадекватную самооценку, внушаемость, трудности выбора и перекладывание ответственности, проявляют склонность к вторичным выгодам и переносят этот аспект на супружеские отношения. Погружаются в самоизоляцию, объясняя позицию разными причинами, которые сформированны многообразием материнских страхов.

Привыкая к определенной схеме обслуживания ребенка матери исключают возможность развития и взросления ребенка, объясняют стремлением позаботиться о нем. Чаще всего они выбирают симбиотическую позицию, что рассматривается исследователями как потворствующая гиперпротекция.

Исследования матерей по отношению к реабилитации, имеющих школьников с ОВЗ выявляют наиболее часто встречающийся тип матерей: невротический, психосоматический и авторитарный [12].

Наибольшая категория материнской позиции – псевдосотрудничество (40%), эффективная позиция сотрудничества обнаруживается у 20% матерей, 13% родительниц занимают позицию соперничества (считаются только со своим мнением).

К подростковому возрасту у матери особенного ребенка формируется эмоциональный портрет враждебной и директивной матери из-за длительного психического истощения, отсутствия навыков эффективных отношений в семье, разрушенных образов родительской и женской роли, на месте которых отсутствуют здоровые позиции.

В психокоррекционной работе В.В. Ткачева предлагает дифференциальный подход к матерям, разделяя их на несколько типов:

- психосоматические матери не стремятся обучить ребенка доступным ему сферам деятельности, им проще выполнять всю доступную деятельность за ребенка, тяжело переживают проблемы ребенка. Их не стоит излишне нагружать домашней и учебной деятельностью;

- невротические матери отличаются сниженной критичностью, большим количеством психологических защит и занимают иждивенческую позицию, считая, что их ребенка должны всему обучить педагоги. Их необходимо обучать всему непосредственно на уроке, поддерживая и поощряя;

- авторитарные матери бывают наиболее сложны для сотрудничества, вначале контакта демонстрируют неадекватные реакции, могут разговаривать на повышенных тонах, но также, как и предыдущие типы матерей не стремятся самостоятельно обучать ребенка. У них, как правило, отсутствует адекватная родительская позиция, выражающаяся либо в гипоопеке, либо в потворствующей гипопротекции. По наблюдениям специалистов, именно эта категория матерей становится наиболее способной к обучению своего ребенка, но ей приходится объяснять недопустимость наказания ребенка в процессе обучения и неэффективность подобного отношения в целом.

В отечественной психологии проводились исследования, которые демонстрируют эмоциональное отвержение матерью. Л.Р. Хайртдинова изучала матерей, имеющих детей с интеллектуальными нарушениями, которые считали своих детей неприспособленными к жизни. Матери испытывали к своим детям гнев, раздражение, находятся в состоянии отчаянья. Эмоциональное отвержение только нарастает в процессе взросления ребенка [12]. Е.М. Мاستюкова и А.Г. Московкина в своем исследовании изучают типы отношения матерей к умственно отсталому ребенку. Результатом работы стало выявление сниженной готовности матерей к взаимодействию с ребенком [12].

Исследование О.Б. Чаровой и Е.А. Савиной продемонстрировало преобладание отвержения, склонность к симбиотическим отношениям с ребенком и инфантилизацию ребенка с нарушениями интеллекта. Эмоции матерей дихотичны и неадекватны – от жалости и чрезмерной мягкости до раздражения и равнодушия [10].

Исследование О.Б. Чаровой и Е.А. Савиной направленное на изучение матерей детей с нарушением слуха показало, что матери частично принимают таких детей, но используют гиперконтроль по отношению к детям, считают их несамостоятельными, скучными и пассивными, не стремятся к симбиотическим отношениям [10].

В исследовании С.А. Хорош обнаруживаются различные варианты матерей, как адекватные, так и не адекватные. Адекватное отношение матери к заболеванию ребенка мать воспринимает его как личность, принимая его нарушения зрения, что создает благоприятную обстановку в семье. Неадекватное материнское отношение сопровождается гиперопекой, при неполном принятии ребенка, вызывая раздражение. Мать не стремится к улучшению отношений, что отрицательно сказывается как на развитии ребенка, так и на эмоциональном состоянии матери. Еще один вариант материнской позиции – принятие дефекта ребенка, сосредотачиваясь на его лечении, упуская возможность развития. Е.М. Мастюкова и А.Г. Московкина исследовали игнорирование интеллектуальных нарушения у слепых детей, создавая неадекватные условия обучения [12].

Л.М. Колпакова и Г.Н. Мухаиметзянова в своем исследовании выявили следующие особенности эмоционально-личностных проявлений матерей, имеющих детей-инвалидов [7]:

- большая часть исследуемых матерей готова преодолевать трудности (61%);
- неготовность преодолевать трудности у 31% матерей;
- для всех матерей свойственно тревожное состояние, страх, ощущение страдания.

Материнское отношение к особенному ребенку определяется высоким уровнем конфликтности (29%), чувства неполноценности (18%) неблагоприятной семейной ситуации (26%). Преобладающий тип матери – амбивалентный, в меньшей степени определяются отвергающий и принимающий тип матери.

Результаты исследований Л.И. Солнцевой и Т. Горячевой демонстрируют склонность к ипохондрическим проявлениям, астенодепрессивным состояниям, проявлению тревожно-сензитивных черт личности, эмоциональной лабильностью. Матери склонны к невротизации, нервно-психическая неустойчивость, трудности социально-психологической адаптации, тенденция к патохарактерологическому развитию личности [9].

В исследовании О.Л. Романовой обнаруживается изменение когнитивной и эмоциональной составляющей материнской позиции, воспитывающих детей с ДЦП. На раннем этапе развития ребенка у матерей наблюдается принятие, но к школьному возрасту позиция матерей меняется в сторону отвержения [9].

Исследование Л.М. Колпаковой и Н.Н. Шароновой показало наличие тревоги, страха, страдания у 82% матерей, в связи с неудовлетворенностью значимых потребностей в активности, самовыражении, успешности. Компенсаторные реакции проявляются в варианте избегания, социальной изоляции, самосохранение, минимизацию усилий (36%). Родительское самоощущение характеризуется снижением эмоционального фона, отрицанием ребенка, фиксацией на прошлом и будущем [7].

Выводы. На основании вышесказанного, можно заключить, что родительство – сложная интегральная структура, совмещающая родительские ценности, установки и ожидания, родительские отношения, родительские чувства, родительские позиции, родительскую ответственность, стиль семейного воспитания, но самым важным в отношении развития ребенка представляется феномен материнства.

В рамках направления изучающего материнство как обеспечение условий для развития ребенка рассматриваются особенности матери в контексте целей воспитания ребенка: материнские качества, характеристики ее поведения, культурный и социальный уровень, физиологические и эволюционные аспекты материнства. Материнство как часть личностной сферы женщины демонстрирует уровень удовлетворенности женщины своим материнством, который зависит успешности развития ребенка в том числе.

В случае рождения ребенка инвалида в семье возникают сложности в формировании тесной эмоциональной связи матери и ребенка, что не может не отразиться душевном благополучии семьи в целом.

Нарушение психологического климата в семье провоцирует реализацию патологических типов семейного взаимодействия, которые отрицательно сказываются не только на эмоциональном благополучии семьи, но и на успешности развития ребенка, нуждающегося в специальном педагогическом подходе [2, 4].

Литература:

1. Азина Е.Г., Сорокоумова С.Н., Туманова Т.В. Использование ритмизации в психокоррекционном развитии младших школьников с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования // Вестник Мининского университета. – Том 7, № 11. – 2019.
2. Зальцман Л.М. Работа с родителями детей, имеющих нарушения зрения и интеллекта // Дефектология, 2006. – № 2. – С. 31-35.
3. Карпушкина Н.В., Конева И.А. Особенности восприятия родителей подростками с задержкой психического развития // Вестник Мининского университета. – 2017. – №2. – С. 1-14.
4. Карпушкина Н.В., Шашаева Е.А. К проблеме межличностного восприятия в системе родитель-ребенок у младших школьников с задержкой психического развития // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – №3. – С. 272-273
5. Карпушкина Н.В., Варенцова А.Н. Формирование личности в условиях учреждения закрытого типа / Человек как предмет междисциплинарного гуманитарного познания. Сборник научных статей Международной научно-практической конференции. Ответственные редакторы Л.Ф. Уварова, Е.В. Федосенко. – 2015. – С. 140-143.
6. Карпушкина Н.В., Севрюгина С.С. Особенности межличностного восприятия подростков с нарушениями слуха/ Человек как предмет междисциплинарного гуманитарного познания. Сборник научных статей Международной научно-практической конференции. Ответственные редакторы Л.Ф. Уварова, Е.В. Федосенко. – 2015. – С. 407- 410.
7. Колпакова Л.М. Особенности эмоционально-личностных отношений матери и ребенка-инвалида / Л.М. Колпакова, Г.Н. Мухаиметзянова // Молодое поколение XXI века: актуальные проблемы социально-психологического здоровья: материалы II Междунар. конгр. – Минск: РИТМ, Соц/й проект, 2003. – С. 105-106.
8. Левченко И.Ю. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии / И.Ю. Левченко, В.В. Ткачева. – М.: Просвещение, 2008. – 240 с.
9. Романова О.Л. Психологическое исследование особенностей материнской позиции женщин, дети которых страдают церебральным параличом / О.Л. Романова // Журн. невропатологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. – 1988. – № 9. – С. 109-114.
10. Савина Е.А., Чарова О.Б. Особенности материнских установок по отношению к детям с нарушениями в развитии // Вопросы психологии, 2002. – № 6. – С. 15-23.
11. Семенова Л.Э., Серебрякова Т.А., Белаш Н.И. Особенности я-концепции подростков, воспитывающихся в условиях отцовской депривации // Вестник Мининского университета. – Том 7, № 2. – 2019.
12. Ткачева В.В. Работа психолога с матерями, воспитывающими детей с тяжелыми двигательными нарушениями // Дефектология, 2005. – № 1. – С. 25-35.

УДК 37.013.41-057.87

старший преподаватель кафедры начального, дошкольного и психолого-педагогического образования Красникова Татьяна Викторовна
Евпаторийский институт социальных наук (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Евпатория)

ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация. В статье описана сущность проблемы формирования индивидуальности в младшем школьном возрасте; проанализирован научный аспект трактовки понятия «индивидуальность»; охарактеризованы основные сферы личностного развития в младшем школьном возрасте в которых происходит формирование индивидуальности обучающихся данного возрастного периода.

Ключевые слова: младший школьный возраст, индивидуальность, индивидуальность младшего школьника, особенности развития индивидуальности младшего школьника.

Annotation. The article describes the essence of the problem of formation of individuality in primary school age; the scientific aspect of the interpretation of the concept of "individuality" is analyzed; the basic spheres of personal development in primary school age in which there is a formation of individuality of pupils of the given age period are characterized.

Key words: primary school age, individuality, individuality of junior schoolchild, features of development of individuality of junior schoolchild.

Введение. В современных реалиях активных трансформационных процессов всех сфер жизнедеятельности человека, распространения массовой культуры наиболее актуальной становится проблема развития и сохранения индивидуальности личности. Каждый возрастной период характеризуется психологическими особенностями, которые, в свою очередь создают основу для становления индивидуальных различий. Наиболее сензитивным периодом, в котором закладываются специфические особенности личностной индивидуальности является младший школьный возраст.

Необходимость овладения учебной деятельностью, включенность младшего школьника в специфической системы взаимоотношений, развитие произвольности и осознанности психических процессов, внутреннего плана действий, рефлексии, активное формирование самосознания, мотивационной сферы, увеличение возможностей самопознания создают благоприятные условия для развития индивидуальности ребенка в данный возрастной период. Именно поэтому проблема развития индивидуальности именно в младшем школьном возрасте требует особого внимания и является актуальной проблемой исследования.

К проблеме индивидуальности в научно-педагогической литературе обращались в своих исследованиях такие авторы как: Г.М. Андреева, Т.Ф. Базылевич, Е.П. Белинская, П.С. Гуревич, Е.П. Ильин, В.П. Коломиец, Е.Ю. Коржова, С.К. Нартова-Бочавер, А.Н. Свиридова, Л.Б. Шнейдер.

Изложение основного материала статьи. В психологической науке феномен индивидуальности рассматривается как интегративная характеристика личности, для которой свойственно наличие социально-значимых отличий от других людей, а также уникальное и своеобразное сочетание психических особенностей человека, которые также его качественно выделяют среди других индивидов.

В свою очередь предпосылкой формирования человеческой индивидуальности, с позиции Е.П. Белинской выступают анатомо-физиологические задатки человека, которые в процессе обучения и воспитания формируют разные черты и качества человека. Уникальность и своеобразие качеств и, соответственно индивидуальности определяется при их сравнении с типичным образцом, общепринятыми в каждой конкретной общности «чертами» и качествами [3, С. 99].

В трудах Е.П. Белинской также описана концепция личности В.С. Мерлина. Автор приводит обобщение сути данной концепции, в которой человек рассматривается в контексте интегральной индивидуальности, т.е. взаимосвязи свойств, относящихся к нескольким иерархическим уровням [3].

В контексте исследования интересной представляется точка зрения А.Н. Свиридовой, которая рассматривает индивидуальность как уникальную динамическую систему, структурная основа которой образуется путем сочетание комплекса отличий индивидуального (темперамент, состояние здоровья, способности и интересы) и личностного (самосознание, социально-этическое, эмоционально-волевое, мотивационное, интеллектуальное развитие) направления, а содержательное сопровождается формированием определенных свойств, функциональным назначением которых является постановка и достижение важных, индивидуально- и социально-значимых жизненных целей, осуществление смыслообразующих, адекватных ценностным установкам выборов и поиск наиболее эффективных способов их достижения [10, С. 42].

В научных исследования А.Н. Свиридовой приводится определение индивидуальности, предложенное немецким психологом и философом В. Штерном: «...индивидуальность – это третий и самый главный признак личности после причинности и реальности, который выступает врожденным качеством, с помощью которого личность противопоставляет себя окружающим...» [10, С. 12].

Л.Д. Столяренко в качестве определяющих признаков индивидуальности ссылается на точку зрения американского психолога Г. Олпорта, который конституционным признаком индивидуальности считает «единичность», выражающуюся в невозможности единой интерпретации исходных систем индивидуальных отличий человека [11, С. 39].

Е.П. Ильин в исследованиях, посвященных психологии индивидуальных различий отмечает, что большой вклад в исследование вопросов индивидуальности человека внес известный отечественный психолог, создатель теории антропологической психологии Б.Г. Ананьев, который считал, что «...индивидуальность человека можно понять только при условии полного набора характеристик...» [6, С. 38-39]. Опираясь на научные взгляды Б.Г. Ананьева, автор приводит следующую классификацию индивидуальности, которая в свою очередь имеет сложную многоступенчатую и многоуровневую структуру:

- 1 уровень – индивида, включающий:
 - пол, возраст, конституцию, нейродинамические свойства;
 - психофизиологические свойства и органические потребности;
 - задатки и темперамент;
- 2 уровень – субъекта деятельности, который включает:
 - когнитивные характеристики, коммуникативные свойства, работоспособность как особенность деятельности;
- 3 уровень – личностный, включающий:

- статус, социальную роль, структуру ценностей;
- мотивацию поведения;
- характер, наклонности.

Самореализация, то есть способность личности к самоопределению и саморазвитию, является, согласно мнению Е.П. Ильина, наиболее важным элементом индивидуальности [6].

Проблема индивидуальности подробно рассматривается в психологии развития личности. В контексте психологии личности следует отметить точку зрения Т.Ф. Базылевич, которая к проявлениям индивидуальности относит:

- 1) внутренний «локус» контроля);
- 2) стадию нравственного развития, на которой личность обладает способностью самостоятельно решать нравственные вопросы, правильно применять принципы морали в неопределенных ситуациях;
- 3) самоактуализацию личности [2, С. 119].

Еще одним выдающимся исследователем в области психологии личности является П.С. Гуревич, который рассматривает индивидуальность как совокупность смысловых отношений и установок человека в мире, возникающих в процессе жизни человека в обществе при наличии необходимых антропогенных условий, обеспечивающих ориентацию в иерархии ценностей, овладение поведением в ситуации борьбы мотивов и реализуются через деятельность и общение в продуктах культуры, других людях, себе ради продления образа жизни, который для человека является ценностью [5, С. 291].

Индивидуальность, по мнению Е.Ю. Коржовой, состоит из трех взаимосвязанных элементов:

- 1) уникальности индивида;
- 2) самореализации (самоопределения и саморазвития);
- 3) внешних проявлений индивидуальности (неповторимость, автономность, самоценность) [8, С. 234].

Г.М. Андреева отмечает, что психологический феномен индивидуальности проявляется в двух содержательных уровнях:

- 1) как индивидуальное своеобразное проявление свойственных субъекту системных свойств и качеств;
- 2) как проявление личности, самосознания [1, С. 63].

Л.Г. Борисова определяет индивидуальность как уникальный комплекс качеств личности, обеспечивающего внутреннюю целостность и самостоятельность, активно и творчески проявлять себя в деятельности [4, С. 22].

На основании вышеизложенного становится очевидным, что процесс становления индивидуальности человека характеризуется определенными особенностями, а также детерминирован действием комплекса факторов, механизмов, условий, а также возрастных свойств личности. В частности рассмотрим возрастные особенности развития индивидуальности в младшем школьном возрасте.

В.К. Шабельников под индивидуальностью младшего школьника понимает интегральное понятие, которое представляет собой особую форму бытия школьника, в пределах которой он овладевает внутренней целостностью и самостоятельностью, что дает ему возможность самобытно, активно и творчески проявлять себя в окружающем мире [12, С. 62].

Анализ научных исследований Т.Ф. Базылевич, Л.Г. Борисовой, Е.П. Ильина, В.П. Коломиец, А.Н. Свиридовой, Л.Д. Столяренко позволил выделить следующие обобщенные характеристики проявления индивидуальности в младшем школьном возрасте [2, 4, 6, 7, 10]:

1) интеллектуальная область – психические процессы в младшем школьном возрасте развиваются интенсивно, но не равномерно. Восприятие в младшем школьном возрасте характеризуется недостаточной способностью к дифференцированию. В младшем школьном возрасте возникают затруднения в проведении целенаправленного анализа наблюдаемых явлений с последующим выделением их существенных признаков. Развитие познавательных процессов в младшем школьном возрасте во многом обусловлено также социальной средой, окружающей ребенка;

2) мотивационная сфера младших школьников – имеет как положительные, так и отрицательные проявления. Положительными чертами мотивации младших школьников выступает общее положительное отношение ребенка к школе, организованность досуговой сферы, любознательность. Негативные проявления в свою очередь могут помешать осуществлению ведущего типа деятельности – учебной, поскольку мотивы и интересы обучающихся младших школьных классов зачастую неустойчивые, а также ситуативные (учение может быстро надоедать, вызывать усталость, угасает интерес);

3) эмоциональная сфера – для младших школьников характерна повышенная эмоциональность и еще не в полной мере сформированные регулятивные способности контроля собственных эмоциональных состояний и переживаний. Младших школьников также отличает повышенный фон настроения. Интеллектуальные чувства младших школьников связаны с возрастающей любознательностью и безудержной жадностью к новым знаниям. Данный период является также благоприятным для развития эстетических эмоций;

4) волевая сфера – поскольку характер ребенка еще формируется, то достаточно часто у младших школьников наблюдается импульсивность поведения, необоснованное упрямство, недостаточное развитие волевых процессов. Однако, в данный возрастной период постепенно формируется умение проявлять волевые усилия, начинают формироваться произвольные мыслительные действия. На этапе начала обучения в начальной школе следует уделять особое внимание развитию волевых процессов в младшем школьном возрасте так как во многом именно от них в дальнейшем развитии ребенка будет предопределяться процесс самовоспитания и самосовершенствования личности, которые являются неотъемлемой и важной частью процесса формирования индивидуальности;

5) сфера саморегуляции – находится на этапе развития. Для младших школьников уже не так характерны крайности (чрезмерная активность или пассивность), неуравновешенность. Самой главной особенностью младшего школьного возраста, которая оказывает влияние на все сферы жизнедеятельности ребенка, выступает новая социальная позиция «я – школьник». Новая социальная позиция, при неправильном педагогическом воздействии на ребенка может оказывать деструктивное влияние на развитие личности и приводить к обострению возрастного кризиса, выражающегося в повышенной агрессивности и враждебности, конфликтности, отказе от выполнения учебных поручений или домашних заданий;

6) предметно-практическая область – у младших школьников достаточно хорошо развита речь, однако могут встречаться определенные речевые нарушения, которые с возрастом могут полностью исчезнуть. В последние годы, как отмечают педагоги начальной школы, значительно возросло количество детей с речевыми нарушениями при поступлении в первый класс, которые не были скорректированы в дошкольный период. Примерами таких речевых нарушений могут быть нарушения фонематического слуха, нарушения устной или письменной речи. Заметной особенностью данного возраста выступает доминирование механизма подражания. У младших школьников достаточно ярко могут проявляться специальные умственные способности, одним из показателей которых может быть специфичность восприятия, запоминания

или обобщения материала в определенной сфере знаний. Именно поэтому в данный возрастной период следует уделять особое внимание расширению социально-продуктивных образцов для «подражания» при этом данный процесс должен проходить контролируемо со стороны педагогов-психологов, так как механизм тотального подражания может полностью затормозить развитие индивидуальности в ребенке.

Выводы. Таким образом, феномен индивидуальности представляет собой уникальное сочетание психических особенностей человека, которые качественно отличают его от других индивидов. Индивидуальность проявляется в чертах характера, темпераменте, привычках, специфике интересов в качествах познавательных процессов, способностях, потребностях, индивидуальном стиле деятельности.

Индивидуальность в младшем школьном возрасте формируется в контексте и взаимосвязи основных сфер личностного развития: интеллектуальная, мотивационная, эмоциональная, волевая, предметно-практическая, сфера саморегуляции. Именно поэтому с целью развития индивидуальности в младшем школьном возрасте педагогам-психологам следует уделять особое внимание организации психолого-педагогического сопровождения гармоничного развития всех рассмотренных сфер личностного развития детей младшего школьного возраста со своевременной корректировкой неблагоприятных для развития индивидуальности проблем.

Литература:

1. Андреева, Г.М. Социальное познание: проблемы и перспективы / Г.М. Андреева. – М.: МОДЭК, 2012. – 416 с.
2. Базылевич, Т.Ф. Психология высших достижений личности: монография / Т.Ф. Базылевич. – Москва: Инфра-М, 2018. – 251 с.
3. Белинская, Е.П. Социальная психология личности: учебное пособие / Е.П. Белинская. – Москва: Академия, 2015. – 304 с.
4. Борисова, Л.Г. Социология личности / Л.Г. Борисова, Г.С. Солодова. – Новосибирск: Модус, 2012. – 324 с.
5. Гуревич, П.С. Психология личности: учебное пособие для студентов вузов / П.С. Гуревич. – Москва: Юнити-Дана, 2013. – 559 с.
6. Ильин, Е.П. Психология индивидуальных различий: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Е.П. Ильин. – Санкт-Петербург: Питер, 2011. – 701 с.
7. Коломиец, В.П. Становление индивидуальности / В.П. Коломиец. – Москва: МГУ, 2013. – 141 с.
8. Коржова, Е.Ю. Психология личности. Учебное пособие. Стандарт третьего поколения / Е.Ю. Коржова. – Санкт-Петербург.: Питер, 2020. – 544 с.
9. Нартова-Бочавер, С.К. Дифференциальная психология: учебное пособие / С.К. Нартова-Бочавер – Москва: Флинта, Московский социально-психологический институт. 2012. – 280 с.
10. Свиридова, А.Н. Психология индивидуальных различий: учебное пособие / А.Н. Свиридова, Н.В. Басалаева. – Лесосибирск: ЛПИ – филиал СФУ. – 2013. – 92 с.
11. Столяренко, Л.Д. Психология личности: учебное пособие / Л.Д. Столяренко. – Ростов на Дону: Феникс, 2016. – 575 с.
12. Шабельников, В.К. Функциональная психология. Формирование психологических систем: психика как функциональная система. Формирование быстрой мысли. Социо-биосферная детерминация личности: учебник / В. К. Шабельников. – Москва: Культура: Академический проект, 2013. – 590 с.
13. Шнейдер, Л.Б. Психология идентичности. Учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры / Л.Б. Шнейдер. – Москва: Юрайт. 2019. – 328 с.

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Ольшанская Светлана Алексеевна

Краснодарский государственный институт культуры (г. Краснодар);

студентка Торопова Дарья Андреевна

Краснодарский государственный институт культуры (г. Краснодар)

СЛУЖБА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ В ВУЗЕ КАК СПОСОБ ПРОФИЛАКТИКИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье рассматриваются результаты теоретического и эмпирического исследования о необходимости внедрения психологических служб с целью эффективного решения психологических запросов студентов, приводящих к формированию/развитию синдрома эмоционального выгорания. Рассмотрены симптомы этого явления, способствующие возможности самостоятельного диагностирования, названы причины и факторы, способствующие его развитию. Исследование показало, что у большинства студентов обнаружены показатели, говорящие о высоком риске эмоционального выгорания и, имеющие тенденцию его к развитию. Также представлены данные опроса студентов о возможных способах разрешения проблемы эмоционального выгорания. Кроме того, в исследовании представлены данные о том, что самостоятельно достаточно сложно молодым людям справляться с жизненными трудностями и есть необходимость обращения к специалисту в своем вузе.

Ключевые слова: синдром эмоционального выгорания, психологическое консультирование, студенты, обучение.

Annotation. The article focuses on the results of theoretical and empirical research on the necessity to provide psychological support services to effectively solve students' psychological issues leading to the formation/development of the emotional burnout syndrome. The symptoms of this phenomenon, enabling self-diagnosis, the reasons and factors contributing to its development are considered. The research has shown that the most part of students have traits, indicating a high risk of emotional burnout and tendency to its development. The results of the survey among students of possible ways to solve the problem of emotional burnout are also presented. Besides, the research provides some data showing that it is rather difficult for young people to manage life difficulties on their own and there is a need to address to a specialist in their university.

Key words: burnout syndrome, psychological counseling, students, education.

Введение. Первая психологическая служба в университете появилась в 1977 году в Казанском федеральном университете. Тенденция к открытию подобных служб возникла в современных вузах с середины 90-х. В наши дни кабинеты психологов активно работают в МГИМО, НИУ ВШЭ, МГУ, Казанском ФУ, Южном ФУ, Астраханском ГТУ, Кубанском ГУ и т.д. [6]. Эти службы способствуют психическому и личностному развитию обучающихся, которые соответствуют их индивидуальным особенностям и способностям. Содержание психологической помощи в вузе состоит в

оказании эмоциональной и практической поддержки студенту в трудных ситуациях, которые возникли в процессе учебной деятельности, отношений и кризисов личности. Одним из аспектов данного вида психологической помощи в вузе является в том числе, профилактика эмоционального выгорания. В Краснодарском государственном институте культуры (далее КГИК) на сегодняшний день психологическая служба отсутствует.

Синдром эмоционального выгорания – это реакция организма, появляющаяся при длительном влиянии среднеинтенсивных стрессоров в учебной или рабочей обстановке. В течение этого процесса происходит потеря когнитивной, эмоциональной и физической энергии, которая проявляется в общей постоянной усталости, эмоциональном истощении, психофизиологическом утомлении, а также снижении удовлетворения от рабочей или учебной деятельности. В настоящее время психологи всё чаще обнаруживают выгорание у студентов, так как учебный процесс связан с перегрузками информацией, сильным волнением из-за сдачи экзаменов, сложностью выбора профессии. А. Пинеса исследовал синдром выгорания, обнаружил его у студентов в возрасте 21-24 лет, а Т. В. Зайчикова выявила, что возраст 17-19 лет подвержен эмоциональному выгоранию, в связи с недостаточной уверенностью в правильности выбранной профессии [2, 4]. Диагностировать эмоциональное выгорание у студентов можно по пяти группам симптомов:

1. Физические: головные боли, недостаток сил, общее ухудшение здоровья, утомляемость, проблемы со сном, быстрая утомляемость [1].
2. Эмоциональные: снижается/исчезает интерес к познанию, апатия, раздражительность, пессимизм, чувство вины. Появляется разочарование собой и окружающими и чувство вины из-за нежелания учиться [12].
3. Поведенческие: импульсивность (во время пар возникает желание всё бросить, как можно скорее покинуть аудиторию). У студента снижается физическая активность, появляется безразличие к еде, нестабильное эмоциональное состояние [5].
4. Интеллектуальные: рутинность, потеря интереса ко всему новому, креативности [9].
5. Социальные: общение со сверстниками и друзьями сведено к нулю, отсутствует желание заниматься даже хобби. Человек вместо активной социальной жизни выбирает остаться дома и закрыться в себе [7].

Целью публикации является поиск способов профилактики эмоционального выгорания у студентов вузов.

Изложение основного материала статьи. Для достижения поставленной цели были опрошены 60 студентов из ВШЭ, МГУ, СПбГУ, МГИМО, КубГТУ, КГИК и т.д. Выборка составила составили 47% мужчин и 53% женщин очной формы обучения [10]. Было выявлено, что среди факторов, способствующих возникновению и развитию эмоционального выгорания респонденты выделили: длительный учебный день и задания, которые не ясно оцениваются; стремление к получению только хороших оценок; недостаточная организация работы с учебным материалом; стремление продолжать получать стипендию (в том числе повышенную); организационный стресс.

Опрос включал в себя информацию о респондентах (пол, возраст, курс), две методики: А. Аппелса «Оценка степени истощенности жизненных сил и угроза депрессии», «Диагностика эмоционального выгорания» К. Маслач, С. Джексон, в адаптации Н.Е. Водопьяновой [4, 10]. Первая методика направлена на выявление риска стрессовой нагрузки, большого напряжения. Истощение жизненных сил, как правило снижает работу организма; появляются признаки переутомления, постоянной усталости и отсутствия энергии [9]. Вторая методика помогла определить степень выраженности эмоционального выгорания по трём шкалам: эмоциональное истощение, деперсонализация и редукция профессиональных достижений и подсчитать индекс эмоционального выгорания [13, 3]. Дополнительно были включены открытые вопросы, направленные на определение причин выгорания, связанных с учебным процессом.

Представим результаты исследования по тесту А. Аппелса Итак, 23% студентов имеют низкий риск получения стрессовой нагрузки, у них не обнаружено признаков излишнего перенапряжения и практически нет переутомления. Из них 8% студенты первого курса КГИК.

Средний риск наблюдается у 47% опрошенных от общего числа. Среди них 13% студентов КГИК. Такие студенты жалуются на перенапряжение, снижение работоспособности, они чаще других ищут способы восстановления ресурсов. Консультация психолога не обязательна, часто человеку хватает энергии справиться самостоятельно (сон, отдых, медитации, спорт, творчество и т.д.).

Высокий риск истощения жизненных сил определён у 30% от всей выборки (12% студентов КГИК). Первопричина заключается в большой стрессовой нагрузке в течение долгого времени. Эти молодые люди близки к эмоциональному выгоранию, им необходим полноценный отдых и забота о здоровье. Желательно как можно скорее обратиться к психологу, особенно если наблюдается повышенное давление, избыточная масса тела или малоподвижный образ жизни.

Все сказанное выше приводит к выводу, что в особой зоне риска эмоционального выгорания находятся студенты 3 курса, среди которых у 18%/ 10% соответственно обнаружен средний/высокий уровень. Большинство из этих респондентов – студенты КГИК, что подтверждает необходимость предоставления качественной и своевременной психологической помощи. По их мнению, в вузе, начиная со второго курса есть такая потребность.

Результаты исследования симптома эмоционального выгорания по методике МВИ – «Maslach Burnout Inventory» или опросник выгорания (в адаптации Н. Е. Водопьяновой [4] представлены в табл. 1.

Таблица 1

Уровни эмоционального выгорания у студентов по шкалам

Субшкала/ Шкальные оценки	Низкий уровень, 1 балл	Средний уровень, 2 балла	Высокий уровень, 3 балла	Очень высокий уровень, 5 баллов
Эмоциональное истощение	3,3%	23,3%	61,7%	11,7%
Деперсонализация	3,3%	20%	53,3%	23,3%
Редукция личных достижений	5%	41,7%	33,3%	20%

Анализ данных табл.1 показывает, что по шкале «эмоциональное истощение» у большей половины, а именно 61,7% студентов выявлен высокий, а у 11,7% – очень высокий уровень, что проявляется в невозможности испытывать положительные или отрицательные эмоции, утомление, равнодушие, неудовлетворённость жизнью в целом.

По шкале «деперсонализация» – 53,3% испытуемых показали высокий уровень, а 23,3% показали очень высокий уровень. Это говорит о том, что у опрошенных проявляются эмоциональное отстранение, негативизм по отношению к другим людям и т.д. Характеристика проявляется в уменьшении контактов с окружающими, повышении

раздражительности, безразличном и формальном выполнении обязанностей. В поведении выражается в проявлении сарказма, высокомерия, навешивания ярлыков.

По шкале «редукция личных достижений» у 33,3% опрошенных выявлен высокий, а 20% – показали очень высокий уровень. При таких показателях наблюдается снижение самооценки и, как следствие, возникает чувство вины за негативные чувства, появление ощущения собственной несостоятельности, снижение учебной мотивации. Чем больше баллов по каждой шкале по отдельности, тем больше выражены различные стороны эмоционального выгорания. О тяжести симптома можно судить по сумме баллов всех шкал. В результате обнаружено, что среди респондентов отсутствуют студенты с низкой степенью выгорания. Средняя, характерна для 10% от общего числа. Высокая степень эмоционального выгорания выявлена у 55% испытуемых и крайне высокая – у 35%.

С помощью интегрального индекса эмоционального выгорания было установлено, что из 60 студентов у 22% выборки, из которых 1/3 студентов КГИК, выявлен высокий индекс выгорания ($\rho \geq 0,55$, что подтверждает выраженность показателя выгорания). Подсчёт вёлся по формуле 1:

$$= (((EE/45)^2 + (DP/25)^2 + (1-PA/40)^2) / 3), \text{ где:} \quad (1)$$

EE – значение респондента по шкале «Эмоциональное истощение»

45 – максимальное значение по шкале «Эмоциональное истощение»

DP – значение респондента по шкале «Деперсонализация»

25 – максимальное значение по шкале «Деперсонализация»

PA – значение респондента по шкале «Редукция профессиональных достижений»

40 – максимальное значение по шкале «Редукция профессиональных достижений»

Итоговое значение может быть от 0 (нет выгорания) до 1 (максимально выраженное выгорание) [14].

Примечательно, что у 27% испытуемых совпадают высокие степени, по шкальной оценке, «крайне высокая степень» с «высоким индексом выгорания» по интегральному значению К. Маслач. Это значит, что практически 1/3 от общего числа студентов находятся в состоянии эмоционального выгорания, с которым не могут самостоятельно справиться, и которое оказывает влияние не только на учебный процесс, но и на их жизнь в целом. Также результаты опроса показали, что у 8% из общей выборки наблюдается высокий показатель по тесту А. Аппелса и «очень высокий уровень» по всем шкалам методики К. Маслач. Этой группе необходима срочная психологическая помощь по вхождению в ресурсное состояние, так как уже говорилось, что самостоятельно справиться с синдромом не получается. Выявленные особенности эмоционального выгорания студентов разных вузов демонстрируют необходимость профилактики и предотвращения эмоционального выгорания у студентов 2-3 курсов.

Далее респондентам предлагалось самостоятельно сформулировать, что конкретно их обычно раздражает во время занятий или при подготовке к ним. Ответы позволили выявить факторы, влияющие на формирование синдрома эмоционального выгорания. Данная часть исследования не предполагала выстраивания иерархии. Перечислим названные причины недовольства:

– Экзамены, насыщенный учебный процесс. Студенты так сильно переживали из-за сессии, стипендии, выбранного направления, что просто израсходовали свои ресурсы. Когда учёба эмоционально давит, то от нее хочется отгородиться, перестать посещать занятия; появляется безразличие и тревожность: «постоянная, нескончаемая тревога: я не сдам, меня исключат», «неспособность концентрироваться во время учёбы». Студенты не видят практического применения навыков, сталкиваются с кризисом 3-го курса и необходимостью в консультации по профориентации: «не знаю, зачем выбрала это направление», «личная потеря интереса к направлению обучения».

– Рутинность, однообразие и скука. Если изо дня в день заниматься одним и тем же, то просто теряешь интерес к этой деятельности: «часто не вижу смысла во многих заданиях», «монотонность».

– Слишком старательное выполнение работы, которое не получило должной оценки, объёмные домашние задания, а также стимулирующие выплаты становятся дополнительным фактором стресса. Возможно, студенты недостаточно хорошо владеют навыками тайм-менеджмента: «трудно организовывать своё время, потому что домашние задания объёмные», «подготовка занимает все свободное время», «ощущение того, что я упускаю свою жизнь».

– Напряжённые отношения с группой или преподавателями, проблемы в семье. Неприятности за пределами вуза мешают жить, учиться и работать. Они отнимают много сил, ресурсов, которых не хватает для качественного получения и обработки информации, необходимых в образовании: «сложно сосредоточиться, когда помимо учебы куча всего».

– Отдельно выделим эмоциональное выгорание педагогов: «эмоциональная отстраненность преподавателя».

Студенты КГИК выделили следующие причины в образовательном процессе, которые могли спровоцировать выгорание:

1. Нехватка достаточного количества свободного времени в расписании. Студентам сложно справиться с большой нагрузкой, распределять своё время, многие хотят подрабатывать, но это невозможно, когда учёба занимает всё свободное время, им трудно себя вдохновлять и отдыхать: «полное отсутствие свободного времени, даже на сон», «невозможность работать», «расписание занимает середину дня, что отнимает возможность работать», «странное расписание, ходить на 2 пары в день, ещё и в субботу», «при подготовке часто сложно сосредоточиться».

2. Учёба и сессия. Когда очень стараешься, но твой труд не оценивают, то желание что-либо делать в дальнейшем просто пропадает. Появление тревожности и дезадаптация: «страх потерять стипендию», «равнодушие к моей отдаче», «сильная нагрузка, не позволяющая проводить время за пределами института».

3. Отсутствие контакта с педагогическим составом: «ощущение напряжения с некоторыми педагогами», «неуважительное отношение студентов к преподавателям», «непонимание со стороны преподавателей».

4. Потеря смысла в получении образования. Студенты понимают, что у них нет права на ошибку и продолжают учиться на направлении, которое уже неинтересно, вместо того, чтобы сменить специальность: «монотонность», «желание заниматься другим во время занятий».

Все вышесказанное подтверждает необходимость развития психологической компетентности обучающихся в вузе, например, техникам тайм-менеджмента, проведения социально-психологических, профориентационных тренингов, по развитию специальных способностей и т.д.



Рисунок 1. результаты ответов на вопрос «Если ты сталкивался(ась) с эмоциональным выгоранием, то какими способами с ним справлялся(ась)?»

Еще одной задачей исследования было выявить, какими методами профилактики и предотвращения развития синдрома выгорания наиболее часто пользуются студенты (рис. 1) На данный вопрос в графе «Другое» среди всех респондентов встречались ответы: «поход к психологу», «у меня нет времени на то, чтобы отдыхать, а на психолога денег, хотя я уверена, что оба этих способа помогли бы мне», «смена обстановки, уезжаю на день-два к родителям», «сублимировала в искусство», «медитативные практики», «не могу сказать, что я смогла справиться с выгоранием».

Для поиска путей оказания эффективной психологической помощи были выявлены запросы студентов КГИК. Запрос – это просьба или жалоба, содержащая формулировку трудностей, с которыми клиент желает справиться вместе с психологом [8]. Техники консультационной деятельности разрабатываются и отбираются на основе проблем и жизненных трудностей, то есть тех запросов, с которыми студент обращается к психологу-консультанту. В опросе, отдельно для студентов КГИК, был сформулирован вопрос: «С каким запросом ты вероятнее всего пошёл/пошла бы к психологу-консультанту в вузе?».



Рисунок 2. Результаты выявления запросов к психологу у студентов КГИК

Данные рис. 2 позволили сделать анализ студенческих запросов. Большинство, 28% студентов обратились бы за решением вопроса развития эмоционально-волевой сферы (выгорание, неуверенность, раздражительность, тревожность, депрессия и т.д.). Всего 3,5% опрошенных выбрали «развитие памяти и внимания».

Отметим, что все техники консультирования опосредствованы совместной деятельностью студента и психолога. Компетенции приобретаются во взаимодействии, в диалоге с другими людьми [15]. Психологическая служба позволяет: сформировать у студентов мотивацию к учёбе; преодолеть межличностные конфликты в семье и учебных группах; сформировать навыки тайм-менеджмента; оказать помощь в адаптации и эмоциональном выгорании, обеспечить самореализацию через профориентацию; развить эмпатию и другое, то есть ту необходимую помощь, о которой в опросах заявили студенты. Работа службы способствует созданию безопасной среды в образовании, развитию личности с заботой о ее психическом и эмоциональном состоянии. Результаты опроса о необходимости создания психологической службы в вузе показали стопроцентную заинтересованность опрошенных. Это значит, что они не только нуждаются, но и сами желают обсудить свои запросы с психологом, чтобы вновь наслаждаться учёбой и своей жизнью.

Выводы. выявленными причинами развития синдрома эмоционального выгорания у студентов вузов являются перегруженность информацией, слабо развитые навыки саморегуляции проживания кризисных ситуаций, сложность выбора профессии, быстрые темпы выполнения поставленных задач, не стабильность современного мира, при этом самостоятельно изменить свое состояние не всем молодым людям под силу, в связи с чем необходима качественная разработка и реализация проекта по организации психологической помощи в вузах по формированию необходимых социально-психологических

навыков в учебном процессе по профилактике и/или снижению риска возникновения эмоционального выгорания. Учитывая полученные данные, авторы считают, что необходимо продолжить данное исследование для принятия решения об открытии психологической службы на базе КГИК.

Литература:

1. Kulygina, M., Loginov, I. Students mental health and multistage prevention programme: The Russian experience. – Mental Health and Prevention, 2015.
2. Pines A. A cross-cultural investigation of social support and burnout // European Psychologist. – December 2002. – Vol. 7. – № 4. – P. 256-264.
3. Баксанский О.Е. Взгляд психолога и невролога // Вестник новых медицинских технологий – 2021. – Т. 28, № 2 – С. 45-57. [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sindrom-emotsionalnogo-vygoraniya-vzglyad-psihologa-i-nevrologa-obzor-literatury>. (Дата обращения: 05.02.2022)
4. Водопьянова Н.Е. Синдром выгорания. Диагностика и профилактика. – СПб.: Питер, 2009. – 336 с.
5. Горшков Е.А., Косоногова В.И. Исследование синдрома эмоционального выгорания у студентов-старшекурсников // Молодой учёный. – 2015. – №23.2. – С. 51-55.
6. Жвик, А. Как в российских вузах устроена психологическая поддержка студентов и почему ее недостаточно? / А. Жвик // "Такие дела". – 2019.
7. Мальцева, С.М. Причины возникновения и профилактика синдрома эмоционального выгорания у студентов / С.М. Мальцева, Ж.В. Смирнова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2020. – Т. 9, № 2. – С. 348-350
8. Набатникова, Л.П. Психологическое консультирование в системе службы психологической помощи в вузе / Л.П. Набатникова, Ж.В. Смирнова // Системная психология и социология. – 2011. – Т. 2, № 4.
9. Ольшанская С.А., Караулова С.Н. Особенности проявления эмоционального выгорания у тренеров по футболу // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2020. – № 1 (224). – С. 87-93.
10. Оценка степени истощенности жизненных сил и угроза депрессии – тест А. Аппелса [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.testio.ru/pop/beauty-and-health/9-test-47.html>. (Дата обращения: 28.12.2021).
11. Сидоров П. Синдром эмоционального выгорания // Медицинская газета. – 2005. – №43. – С. 5.
12. Синдром профессионального (эмоционального) выгорания в педагогической среде // Методическое пособие для педагогов школ и ПООУ с целью психологического просвещения в проблематике синдрома профессионального (эмоционального) выгорания, 2018. – 30 с. – [Электронный ресурс] URL: <http://khpct27.ru/wp-content/uploads/> (Дата обращения 06.01.2022)
13. Таблица с данными исследования [Электронный ресурс] URL: https://docs.google.com/spreadsheets/d/14IE4DK1nJrmMg77pwh7s6z047OQ5YWcLTZ0_awwdAs/edit?usp=sharing. (Дата обращения: 10.01.2022).
14. Энциклопедии психодиагностики [Электронный ресурс] URL: https://psylab.info/Опросник_выгорания_Маслач. (Дата обращения 05.01.2022).
15. Эмоциональное выгорание у подростков [Электронный ресурс] URL: <http://rcpp.by/article/emocionalnoe-vygoranie-podrostkov/>. (Дата обращения: 10.02.2022).

Психология

УДК 370

кандидат психологических наук, профессор Пономарёва Елена Юрьевна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

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

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВИЗУАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ В ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ ВУЗА

Аннотация. В статье автор анализирует психологические аспекты визуального восприятия и его положительные и отрицательные стороны в условиях дистанционного образования. Работа также включает в себя анализ теоретических аспектов в сочетании с комментариями к практическим учебникам и применением визуальных методов. В статье также рассматриваются основные составляющие психологического аспекта дистанционного обучения; определяются факторы, влияющие на эффективность дистанционного обучения; анализируются основные принципы психологического обеспечения содержания дистанционного обучения.

Ключевые слова: дистанционное обучение, личные навыки, проблемы мотивации, интернет-сервисы, технологии дистанционного обучения.

Annotation. In the article, the author analyzes the psychological aspects of visual perception and its positive and negative sides in the conditions of distance education. The work also includes an analysis of theoretical aspects in combination with comments on practical textbooks and the use of visual methods. The article also examines the main components of the psychological aspect of distance learning; determines the factors affecting the effectiveness of distance learning; analyzes the basic principles of psychological support for the content of distance learning.

Key words: distance learning, personal skills, motivation problems, Internet services, distance learning technologies.

Введение. В настоящее время система образования модернизируется, и ее основное внимание уделяется вхождению в глобальное информационное пространство. Важнейшей частью учебного процесса является личностно-ориентированное взаимодействие между преподавателями и обучающимися с помощью современных информационных технологий. Ядром всей системы образования является личность обучающегося, которая обеспечивает комфортные, бесконфликтные и безопасные условия для его развития и реализации природного потенциала.

В 21 веке доступность компьютеров и Интернета упростила и ускорила внедрение и реализацию дистанционного обучения. Появилась возможность участвовать в заочных курсах Zoom, использовать онлайн-семинары (вебинары) для обучения, а онлайн-тесты способствуют работе преподавателей и позволяют обучающимся экономить время. Само время показывает, что необходимо совершенствовать методы дистанционного обучения и опираться на мировой опыт организации дистанционного обучения [3].

Широкое распространение электронного обучения в учебных заведениях может обеспечить получение образования многими людьми, которые хотят учиться и постепенно повышать свои профессиональные навыки, преодолевая различные

препятствия. Кроме того, онлайн-обучение снижает стоимость образовательных услуг для потребителей, что позволяет семьям с ограниченными финансовыми ресурсами получить необходимое профессиональное образование.

Изложение основного материала статьи. За последние три десятилетия дистанционное образование вошло в глобальный образовательный процесс. Это стало феноменом образования и информационной культуры, который изменил облик образования во многих крупных странах мира. Образовательные услуги во всей отрасли, объединенные общим названием «дистанционное обучение», появились и быстро развиваются.

В 2020-2022 годах из-за заражения коронавирусом COVID-19 более 1,5 миллиарда обучающихся школ и университетов по всему миру были переведены на дистанционное обучение, впервые в истории образования. Глобализация пандемии COVID-19 вызвала серьезные проблемы в глобальной образовательной среде. Как и многие учебные заведения в мире, российские университеты также перешли на дистанционное обучение.

Рассмотрим основные принципы создания системы дистанционного образования:

1. Доступность обучения.
2. Новая форма представления и организации информации.
3. Действительность сертификации знаний [9].

Кроме того, в связи с глобальным политическим и экономическим развитием в контексте перехода к информационному обществу системы образования многих стран мира подвержены смене парадигмы. Дистанционное обучение становится одним из наиболее активных образовательных стандартов, сочетающим в себе все преимущества очной и дистанционной форм обучения. Невозможно организовать эффективное дистанционное обучение в Интернете без учета, с одной стороны, особенностей дистанционного обучения, телекоммуникационной среды, с другой стороны, особенностей поведения человека в этой среде.

Технология дистанционного обучения позволяет учитывать личные способности, потребности и темперамент всех субъектов этой формы обучения. Анализ научной литературы показывает, что четкого определения понятия «дистанционное образование» не существует, но, на наш взгляд, это определение заключается в том, что дистанционное образование (ДО) – это своего рода источник учебной информации, объединяющий преподавателей, обучающихся и различные географические районы.

Необходимо различать понятия дистанционного обучения и дистанционного образования. Понятие «дистанционное обучение» шире, поскольку оно включает в себя самообразование в дополнение к преподаванию под руководством педагога. Взаимодействие между обучающимися и педагогом в этом процессе обеспечивается несколькими способами, такими как:

- 1) аудиоконференция;
- 2) видеоконференция;
- 3) интернет-сервисы (Всемирная паутина, электронная почта, конференц-звонки, списки рассылки, FTP-сервисы, чат, форумы, ICQ, NetMeeting и т.д.) [1].

Дистанционное обучение – это способ получить образование людьми с ограниченной мобильностью и других лиц, которые не могут достичь поставленных целей другими способами. Использование дистанционного обучения особенно важно на этапе формирования инновационной модели образования, поскольку это означает, что требуется обучение на протяжении всей жизни.

Дистанционное обучение можно определить как:

- 1) взаимодействие обучающихся и педагогов и наличие соглашений между ними;
- 2) пространственное разделение между обучающимися и педагогом;
- 3) пространственное разделение студентов и учебных заведений;
- 4) взаимное взаимодействие между преподавателями и студентами;
- 5) специальный отбор и внедрение учебных материалов.

Дистанционное образование предполагает, что обучающиеся и источники образовательной информации разделены в пространстве, и не вся образовательная информация должна быть сосредоточена в одном месте. В современных условиях обучающиеся с большей вероятностью будут получать образовательную информацию из нескольких (или многих) распределенных источников. Учебные заведения могут организовать дистанционную помощь обучающимся, собрав всю необходимую образовательную информацию (или ссылки) на веб-сайте. Эта информация доступна бесплатно. Кроме того, образовательные учреждения, которые организуют дистанционную помощь, могут предоставить доступ к учебным материалам для статистических целей после предварительной регистрации [4].

Психологи различают четыре основных типа восприятия:

- слуховое (через восприятие на слух);
- визуальное (через визуальное восприятие);
- кинестетическое (через осязание и эмоциональное восприятие);
- дискретное (через логическое восприятие).

Поскольку заочные курсы в основном представляют собой текстовые и графические ресурсы, размещенные в Интернете, это означает, что они воспринимаются только взглядом и поэтому подчиняются принципу представления информации на экране [3, 6]. Принцип пропорции определяет оптимальное соотношение между размерами объектов и их размещением в пространстве. Это требует того, чтобы различные объекты не были беспорядочно разбросаны по экрану, а были сгруппированы в определенных областях, которые необходимо отделить друг от друга. Порядок означает организацию расположения объектов на экране, которая учитывает движение глаз. Обратите внимание, что глаза, привыкшие к чтению, начинают перемещаться по экрану от верхнего левого угла экрана к нижнему правому углу строки за строкой. Для детей эта ситуация будет иной: они начнут смотреть в центр экрана, что следует учитывать в плане обучения.

Основное внимание уделяется выделению на экране наиболее важных объектов, которые необходимо воспринимать в первую очередь (важные правила, законы, инструкции по выполнению действий и т.д.). Принцип баланса обеспечивает равномерное распределение оптической силы тяжести изображения на экране. Считается, что сбалансированные изображения создают у пользователей ощущение стабильности, в то время как несбалансированные изображения могут вызывать стресс.

Принцип единства требует, чтобы элементы изображения казались взаимосвязанными и правильно соотносились по размеру, форме и цвету. Однако, помимо уже известных принципов отображения информации на экране, существуют и особенности, присущие заочным курсам, которые также повышают восприятие представленных в них материалов. Прежде всего, курс должен кратко описывать материалы или модули, представленные в виде программы. Необходимо указать время, отведенное на учебу, чтобы студент мог понять, удобно ли ему начинать учебу в определенное время и правильно распределять свое время. Если количество курсов достаточно велико и область науки обширна – в курсе всегда важно начинать с более простых для понимания тем. Таким образом, обучающимся легче определить путь обучения, постепенно

переходя от простого к сложному. Модульное обучение имеет свои преимущества в дистанционном обучении, в котором автономия обучающегося играет важную роль [5].

Исходя из вышеизложенного, можно предположить, что в качестве основы обучения используются одни и те же принципы преподавания, такие как наглядность, согласованность, единство ИТ-организации, а также принципы обучения дистанционному обучению: гуманизм, личная инициатива, принципы проектирования познавательной образовательной деятельности [2].

Программы дистанционного обучения должны быть модульными, обеспечивать согласованность, логическую организацию и способствовать естественному внедрению принципов обучения – науки и доступности, индивидуальных и дифференцированных методов.

Для каждого лектора, даже самого компетентного и опытного, метод чтения каждой лекции является творческой задачей, поскольку это не только изложение известных ему теорий, но и грамотная адаптация к потребностям и возможностям конкретной аудитории. При преподавании академической дисциплины с определенной теорией в качестве содержания задача состоит в том, чтобы познакомить неподготовленную аудиторию с этой теорией. Метод проведения технических лекций помогает освоить теоретические основы каждого вопроса [6].

Опыт показывает, что должны быть основаны занятия по устной, визуальной методике, лекции с элементами диалога. Чтобы сделать лекцию эффективной и доступной, поможет «живая» история лектора, визуальные графические средства: логическая структура и схема, вспомогательные заметки, плакаты, диаграммы, таблицы, мультимедиа и диалог по теме лекции.

Графики могут широко использоваться в методах критического мышления для достижения высоких результатов обучения в качестве аргумента. Они выполняют функцию логической модели изучаемого предмета, указывают на структуру и раскрывают содержание лекции. Успешно созданная логическая модель позволяет обучающимся легко распознавать композицию речи педагога и сочетать его образ с устным материалом. Кроме того, средства графической визуализации не только информативны, но и помогают изменить или восстановить внимание аудитории, поскольку слуховое восприятие визуальных изменений невольно привлекает внимание. Этот тип графических инструментов и методов может использоваться на лекциях практически по всем гуманитарным дисциплинам [7].

Повышение эффективности учебного процесса означает, что обучающиеся получают необходимую информацию, а это означает, что учебные пособия должны использоваться целенаправленно и рационально. Среди различных методов метод визуальной иллюстрации является одним из самых простых методов получения учебных материалов и содействия глубокому усвоению.

Наглядные методы (иллюстративные, демонстративные) можно назвать партнерскими. Они включают в себя визуальное и сенсорное знакомство обучающихся с явлениями, процессами и объектами. Инструменты визуализации графики (структура и логические схемы, справочные заметки, плакаты, диаграммы, таблицы, идеограммы и т.д.) помогут сделать лекции эффективными и практичными для будущих специалистов. Они выполняют функцию логических моделей изучаемых категорий, показывают структуру и их взаимосвязи содержания курсов, особенно лекций. Успешно созданная логическая модель делает видимой внутреннюю классификационную связь объектов, позволяя обучающимся легко распознавать голосовую композицию педагога и комбинировать его изображения с устным материалом.

Дистанционное обучение в силу некоторых его особенностей (удаленность, не прямое общение, доминирование у студентов самоконтроля) определяет необходимость психологического сопровождения в этом процессе и обеспечение психологического комфорта всех участников. Это могут быть трудности организации деятельности обучающихся, определения их личностных особенностей и выбора стиля преподавания общения, повышения и поддержания учебной мотивации, а также создание благоприятного психосоциального климата в группе.

В научной литературе психология дистанционного обучения традиционно считается междисциплинарной областью исследований по двум основным причинам. Прежде всего, дистанционное обучение как электронное обучение - это образовательный феномен, который включает когнитивные, социальные, нейронные и другие процессы. Во-вторых, психология включает в себя множество дисциплин, такие как когнитивная психология, психология развития, социальная психология, клиническая психология и нейропсихология [11].

Шпагина Е.В. занимается изучением восприятия информации студентами с учетом их психологического типа при дистанционном обучении [10], а по методике Колмаковой Л.А. изучается вопрос о том, как характеристики психологического типа личности влияют на взаимодействие обучения, языка и научных знаний [5].

В трудах Заводчиковой Н.И. представлены специфические психологические потребности студентов при разработке заочных курсов и определены факторы, влияющие на эффективность данного обучения:

1. Пол (мужской, женский).
2. Тип темперамента.
3. Доминирование полушария (левое полушарие отвечает за логическое мышление, правое полушарие отвечает за творчество, интуицию).
4. Реакции на выполнение задач (активисты, теоретики, прагматики, рефлексивные).
5. Типы информации, воспринимаемой аудиторией: визуальная (информация воспринимается через изображения), аудиальная (информация кодируется с помощью слов), кинестетическая (информация воспринимается через ощущения) и цифровая или дискретная (доминируют диалог и анализ).
6. Типы восприятия и обобщения информации: «абстрактный» (от абстрактного к конкретному), «конкретный» (от конкретного к абстрактному) или интуиция (обобщающая все) и ощущение (конкретизирующее все) согласно Юнгу.
7. Тип определения цели: «от» (сосредоточиться на неизбежных результатах) и «к» (сосредоточиться на желаемых результатах) [4].

Для основной группы психологической поддержки содержания дистанционного образования исследователи включают:

- принцип взаимодействия, который отражает межпредметную деятельность, диалог между преподавателями и обучающимися, а также взаимодействие между субъектами образовательного процесса с учетом их личностных и психологических особенностей;
- принцип гибкости, который отражает создание информационной сети и базы данных дистанционного обучения, которая позволяет студентам самостоятельно организовывать учебные планы на основе личных навыков, целей и способностей;
- принцип невмешательства в обучение, который отражает расширение пространства для возможностей общения между преподавателями и студентами;
- принцип адаптивности, отражающий индивидуальный ритм обучения, независимый выбор зачисления, курсов и сроков проведения консультаций и экзаменов;

– принцип динамики как самоопределение субъектов в образовательном пространстве в динамике овладения конкретным опытом;

– принцип соответствия базового образования познавательным потребностям субъекта образовательного пространства, который основан на достаточно высокой мотивации, направленности, формировании навыков общения, личностном развитии и стремлении к самокоррекции.

В дополнение к вышесказанному, одним из условий успеха в учебе является психологический комфорт образовательной среды студентов. В концепции психологического комфорта выделяются два важных аспекта: диалог и взаимодействие, а также социальная организация [6].

При создании курсов дистанционного обучения, помимо аудальной лекции, педагоги должны также учитывать различные психологические компоненты, которые являются важными факторами эффективности обучения в дистанционном образовании. В дистанционном обучении преподаватели обычно не могут напрямую наблюдать за эмоциями обучающихся (составляющими невербального общения), следить за моментами страха или непонимания и своевременно удовлетворять потребности обучающихся. Поэтому работа психологов и преподавателей в данном направлении довольно обширна. Важно изучить уровень развития и особенности когнитивных процессов в дистанционном обучении, чтобы преодолеть трудности, вызванные восприятием учебного материала в интерактивной образовательной среде.

Психологи могут помочь онлайн-педагогам сформировать учебные группы (прогнозировать совместимость и эффективность), выбрать наилучший способ общения с конкретными группами обучающихся, отслеживать динамику групп и создавать благоприятную образовательную среду. При необходимости психологи участвуют в разрешении споров между участниками образовательного процесса.

С психологической точки зрения сосредоточимся на двух наиболее важных аспектах: эмоциональном состоянии участников дистанционного обучения и проблеме повышения мотивации.

Некоторые особенности дистанционного обучения влияют на психологическое состояние на всех участников педагогического процесса. Если учебный процесс интересен и влияет на эмоции обучающихся, он становится более эффективным.

С одной стороны, отсутствие прямого контакта между обучающимся и педагогом снижает степень влияния на эмоциональную окраску полученных знаний. С другой стороны, дистанционное обучение фокусируется на активации творческих навыков. В связи с этим появляется больше возможностей испытать положительные эмоции от достижений и результатов обучения. Однако в дистанционном обучении студенты получают меньше положительных эмоций в области межличностных отношений. Поэтому следует надеяться, что будут созданы студенческие ассоциации, включая мероприятия по созданию команды, для объединения групп дистанционного обучения и имитации командных взаимодействий, которые обогатят эмоциональный опыт обучающихся и повысят эффективность их взаимодействия в усвоении знаний.

Чтобы поддерживать мотивацию студента, важно заинтересовать его, привлечь внимание, убедить в важности и ценности обучения, сохранить уверенность в себе и повлиять на удовлетворенность достигнутыми результатами. Важно заинтересовать обучающихся противоречивыми, неожиданными и оригинальными идеями. Это можно сделать путем организации семинаров, дискуссий и форумов, посвященных актуальным проблемам, чтобы стимулировать участие слушателей в обсуждениях и использовать их личный опыт. Неожиданные элементы в тренингах и различных формах работы вызывают всплески активности мозга, повышают внимание и т.д. Важно повысить доверие обучающихся к учебному курсу. Выполнение заданий следует всячески поощрять, а достижениям следует уделять особое внимание. Соответствие результатов обучения ожиданиям обучающихся приводит к удовлетворению.

Выводы. В целом, из анализа полученных данных мы можем сделать следующие выводы:

1. Трудности дистанционного обучения для обучающихся в основном носят технический характер, но психологические проблемы при этом также важны. А именно: отсутствие «общения на месте» и прямого зрительного контакта с педагогом и другими обучающимися, естественно, влияют на процесс обучения.

2. Важно оптимизировать использование инструментов визуализации (веб-камер) для общения со студентами.

Таким образом, следует отметить, что для получения максимального восприятия визуального представления информации необходимо:

1) использовать принцип представления информации на экране в качестве доминирующего;

2) проводить занятия на аналогичной платформе дистанционного обучения;

3) представить курс наглядными примерами, инфографическими графиками, диаграммами, таблицами и различными мультимедийными учебными пособиями.

Литература:

1. Волков, В.Т. Социальнопсихолого-педагогические детерминанты успешности обучения при дистанционной форме образования / В.Т. Волков, В.Ф. Сопов, А.В. Капцов. – Казань: Центр инновационных технологий. – 2017. – 76 с.

2. Дорожкин, Е.М. Психолого-педагогические проблемы использования электронного обучения / Е.М. Дорожкин, М.Д. Щербин // Научный диалог. – 2016. – № 5 (53). – С. 199-213.

3. Ендовицкий, Д.А. В ответ на требования времени: организация образовательного процесса в условиях предупреждения распространения новой коронавирусной инфекции / Д.А. Ендовицкий, Е.Е. Чупандина // Вестник Воронежского государственного университета. Сер.: Проблемы высшего образования. – 2020. – С. 5-12

4. Заводчикова, Н.И., Плясунова У.В., Суворова М.А. Использование системы дистанционного обучения MOODLE для организации самостоятельной работы студентов дневной формы обучения / Н.И. Заводчикова, У.В. Плясунова, М.А. Суворова // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2016. – Т. 22, № 4. – С. 170-174.

5. Колмакова, Л.А. Совершенствование учебно-познавательной деятельности учащихся профессиональной образовательной организации на основе технологии визуализации учебной информации / Л.А. Колмакова // Образование и наука. – 2015. – № 6. – С. 50-62

6. Кувандыкова, Х.Б. Модульное обучение – преимущества и недостатки / Х.Б. Кувандыкова // Молодой ученый. – 2015. – № 4. – С. 579-581

7. Перминова, Л.М. Цифровое образование в контексте теории и практики / Л.М. Перминова // Вестник Владимирского государственного университета им. А.Г. и Н.Г. Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. – 2020. – № 42 (61). – С. 19-25.

8. Прохорова, О.Н., Васильев Д.И., Варламов А.С. Использование современных ИКТ при реализации образовательных программ в условиях сетевого взаимодействия / О.Н. Прохорова, Д.И. Васильев, А.С. Варламов // Вестник Воронежского государственного университета. Сер.: Проблемы высшего образования. – 2016. – № 2. – С. 73-77.

9. Сеидов, Б.К. К всемирной мудрости в эру коммуникации и преобразования данных в цифровую форму / Б.К. Сеидов // Перспективы. – 1999. – Т. 27, № 3. – С. 77-90.
10. Шпагина, Е.В. Основные положения и различия открытого и дистанционного обучения / Е.В. Шпагина // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2016. – Т. 22, № 2. – С. 26-29.
11. Ячина, Н.П., Фернандез О.Г. Развитие цифровой компетентности будущего педагога в образовательном пространстве вуза / Н.П. Ячина, О.Г. Фернандез // Вестник Воронежского государственного университета. Сер.: Проблемы высшего образования. – 2018. – № 1. – С. 134-138.

Психология

УДК 159.9.07

доктор биологических наук, доцент Проскуракова Лариса Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
Кузбасский гуманитарно-педагогический институт «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк),
Новокузнецкий государственный институт усовершенствования
врачей – филиал Российской медицинской академии непрерывного
профессионального образования Минздрава России (г. Новокузнецк);

студент Поляков Иван Витальевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
Кузбасский гуманитарно-педагогический институт «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк)

ВЗАИМОСВЯЗЬ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ С МОТИВАЦИЕЙ ОБУЧЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. Известно, что уровень девиантного поведения среди подростков остается значительным. Это связано с мотивацией обучения и определяет будущие кадровые ресурсы страны. Цель: изучение мотивации обучения подростков с девиантным поведением. Обследовано 32 подростка в возрасте 15-17 лет. Исследование проведено на базе социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних «Полярная звезда». Использованы стандартные методики изучения мотивации обучения и девиантного поведения старшеклассников. Методика Калинина Н.В., Лукьянова М.И.; методика диагностики учебной мотивации Н.Ц. Бадмаева; определение склонности к отклоняющемуся поведению (СОП), автор А.Н. Орёл. Методика решения трудных ситуаций (РТС) Я. Боукала (в модификации О.Ю. Михайловой). Проведено вычисление первичных статистик и метод ранговой корреляции Спирмена. Подростки были разделены на 2 группы максимально выраженных в выборке девиаций. Склонные к суицидальному поведению (37,5%). Подростки, склонные к аддиктивному поведению (37,5%). Установлена верность выдвинутой гипотезы. Существует взаимосвязь мотивации обучения с девиантным поведением подростков. Чем выше склонность к аддиктивному поведению, тем ниже мотивация долга и ответственности, престижа и выше мотивация избегания неудач. Чем выше склонность к суицидальному поведению, тем ниже мотивация престижа, благополучия, и выше мотивация самоопределения, творческой самореализации.

Ключевые слова: аддиктивный, суицидальный, мотивы избегания неудач, престижа, самоопределения, творческой самореализации.

Annotation. It is known that the level of deviant behavior among adolescents remains significant. This is related to the motivation of training and determines the future human resources of the country. Purpose: to study the motivation of teaching adolescents with deviant behavior. 32 adolescents aged 15-17 years were examined. The study was conducted on the basis of the social rehabilitation center for minors "Polar Star". Standard methods of studying the motivation of learning and deviant behavior of high school students were used. Methods of Kalinin N.V., Lukyanova M.I.; methods of diagnostics of educational motivation N. Ts Badmaev; determination of the tendency to deviant behavior (SOP), author A.N. Orel. The method of solving difficult situations (RTS) by Ya. Boukala (modified by O. Y. Mikhailova). The calculation of primary statistics and Spearman's rank correlation method were carried out. Adolescents were divided into 2 groups of deviations most pronounced in the sample. Prone to suicidal behavior (37.5%). Adolescents prone to addictive behavior (37.5%). The validity of the proposed hypothesis has been established. There is a correlation between the motivation of learning and the deviant behavior of adolescents. The higher the tendency to addictive behavior, the lower the motivation of duty and responsibility, prestige, and the higher the motivation to avoid failure. The higher the propensity to suicidal behavior, the lower the motivation for prestige, well-being, and the higher the motivation for self-determination, creative self-realization.

Key words: addictive, suicidal, motives of failure avoidance, prestige, self-determination, creative self-realization.

Введение. Вопреки длительной истории проведения исследований и реализации профилактических программ в области заблаговременного предупреждения рискованного поведения подростков, уровень девиантного поведения среди подростков остается значительным, что делает актуальным последующие исследования в данной области. Аналитическое рассмотрение литературы, представленной в данной работе, было выполнено с целью акцентирования на наиболее значимых гранях в личностном развитии и в процессе социализации, которые воздействуют на становление мотивационной сферы подростков с девиантным поведением и успешности обучения.

Психологи определили, что подростки, чей возраст наиболее подвержен девиациям, учатся не одинаково, что дает основания делать различия между обучением и учебной деятельностью. Учебная деятельность допустима только тогда, когда она провоцируется мотивом к познавательной деятельности. В иных ситуациях мы сталкиваемся с несформированной учебной деятельностью. Обширные исследования выявили главный путь формирования познавательных мотивов. Он пролегает через правильно скоординированную учебную деятельность школьников и отработку всех ее элементов.

На сегодняшний день в психологии нет единого мнения по поводу сути мотива. В качестве мотива называются самые разные психологические феномены, такие как: намерения, представления, идеи, чувства, переживания; потребности, влечения, побуждения, склонности (Х. Хекхаузен); желания, хотения, привычки, мысли, чувство долга; морально-политические установки и помыслы; психические процессы, состояния и свойства личности; предметы внешнего мира; установки (А. Маслоу); условия существования (К. Вилонас); побуждения, от которых зависит целенаправленный характер действий; соображение, по которому субъект должен действовать (Ж. Годфруа).

Между мотивацией и свойствами личности существует взаимосвязь: свойства личности влияют на особенности мотивации, а особенности мотивации, закрепившись, становятся свойствами личности. Учебная мотивация определяется как частный вид мотивации, включенный в определенную деятельность, в данном случае – учебную деятельность. Побудителем учебной деятельности является система мотивов, органично включающая в себя: познавательные

потребности; цели; интересы; стремления; идеалы; мотивационные установки, которые придают ей активный и направленный характер, входят в структуру и определяют ее содержательно-смысловые особенности. Названная система мотивов образует учебную мотивацию, которая характеризуется как устойчивостью, так и динамичностью. Для подросткового возраста характерны проблемы взаимоотношений с родителями и педагогами [2]. Подростковый возраст характеризуется временем, когда происходит становление мировоззрения личности, появляются новые интересы, не связанные с образовательной деятельностью.

Изложение основного материала статьи. Цель: изучение мотивации обучения подростков с девиантным поведением.

Гипотеза: существует взаимосвязь мотивации обучения с девиантным поведением подростков:

– чем выше склонность к аддиктивному поведению, тем ниже мотивация долга и ответственности, престижа и выше мотивация избегания неудач;

– чем выше склонность к суицидальному поведению, тем ниже мотивация престижа, благополучия, и выше мотивация самоопределения, творческой самореализации.

Материалы и методы: Исследование проведено у 32 человек старшего подросткового возраста с 15 до 17 лет (25% девушек, 75% юношей), обратившиеся в социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних «Полярная звезда», куда подростки и их родители обращались за помощью по профилактике девиаций. Распределение выборки по видам девиантного поведения, при поступлении в МКУ СРЦН «Полярная звезда»: агрессивное – 12,5%; делинквентное – 25%; аддиктивное – 37,5%; суицидальное – 25%. Полная семья была у 18,75% подростков. Не полная семья, т.е. один родитель (мать или отец) характерна для 56,25% респондентов; наличие опекунов выявлено у 25% подростков.

Осуществлен теоретический анализ литературы, психодиагностическое тестирование, математико-статистическая обработка данных: вычисление первичных статистик, метод ранговой корреляции Спирмена. Используются методики: изучения мотивации обучения старшеклассников (для учащихся 11-го класса), (Калинина Н.В., Лукьянова М.И.); диагностика учебной мотивации (Н.Ц. Бадмаева); определение склонности к отклоняющемуся поведению (СОП), (А.Н. Орёл); решение трудных ситуаций (РТС) Я. Боукала (в модификации О.Ю. Михайловой).

Следует подвести итоги теоретического анализа по вопросу девиантного (отклоняющегося) поведения — это поведение индивида или группы, которое не соответствует общепринятым нормам. К основным видам девиантного поведения относятся: агрессивное поведение, делинквентное поведение, зависимое (аддиктивное) поведение, суицидальное поведение. Зависимое и суицидальное поведение особенно часто встречается среди подростков. А.Н. Орел в своей работе определяет склонность к отклоняющемуся поведению, как комплекс связанных между собой форм девиантного поведения, то есть социальные и личностные установки, стоящие за этими поведенческими проявлениями и определяющие готовность подростков к реализации девиантного поведения [5]. Авторы еще одной методики для выявления предпосылок девиантного поведения Я. Боукал и О.Ю. Михайлова рассматривают девиантное поведение через склонность к определённым защитным механизмам психики, которые проявляются в стрессовой ситуации [3].

Результаты по методике СОП А.Н. Орёл выявили, что почти 50% школьников имеют предрасположенность – или выраженность исследуемых видов отклоняющегося поведения; готовность реализовать аддиктивное поведение можно наблюдать у 37,5% подростков, у 37,5% невыражены аддиктивные тенденции и у 25% ярко выражена потребность в аддиктивных состояниях. Установлено, что у 56,25% слабый волевой контроль, у 43,75% достаточный волевой контроль поведения чувственных влечений и потребностей. На склонность к суицидальному поведению указывает готовность реализовать различные формы аутоагрессивного поведения. У 46,88% человек отсутствует тенденция к саморазрушающему поведению, 34,38% имеют склонность к риску и аутодеструктивному поведению, у 18,75% подростков.

В ходе проведенного исследования методикой решения трудных ситуаций (РТС) Я. Боукала определено, что средний уровень склонности к употреблению психоактивных веществ имеется у 46,88% подростков. У 40,63% есть тяга к наркотизации, в тоже время 12,5% подростков она отсутствует. Стремление не думать, упокоить себя, переключиться на что-нибудь другое, объяснить наличие неприятностей стечением обстоятельств или невезением развито в норме у 28,13% подростков. Однако 40,63% респондентов склонны переключать внимание от проблемной ситуации и заменять его на отклоняющиеся формы поведения. Высокую склонность забывать о проблеме имеют 15,63% человек. Пониженная тяга к снятию психического напряжения имеется у 15,63% подростков. Так же можно наблюдать, что 53,13% подростков имеют средние тенденции к компенсации неудач. Однако, 34,38% респондентов склонны переключаться на иные виды деятельности, в случае неудачи, высокие показатели по данному критерию имеют 12,5% обследуемых. На склонность к суицидальному поведению указывают наличие у подростка склонности обращать свой гнев и отчаяние против самого себя, причинять себе боль, заставлять себя делать что-нибудь особенно неприятное в наказание за неудачи. У 40,63% подростков нет склонности агрессивировать на себя, 28,13% подростков имеют тенденцию раздражаться на себя, у 9,38% респондентов высока склонность к самобичеванию. Полученные результаты свидетельствуют, что у 21,88% пониженная склонность к аутоагрессии; склонность обвинять самого себя в случившихся неудачах или неприятностях, объяснять проблемы своими недостатками (неумением, незнанием, ленью и т.д.).

Исходя из представленных данных, можно сделать вывод о том, что 43,75% подростков имеют средние показатели по данному критерию. Склонны к самообвинению 25% подростков, высокий показатель данной шкалы имеют 9,38% подростков. В тоже время установлено, что не склонны к самоосуждению 21,88% подростков.

Обзор литературы по проблеме мотивации обучения позволил в нашем исследовании полагаться на труды Калининой Н.В. и Лукьяновой М.И., в которых учебная мотивация школьников отражает сущность обоснованных компонентов мотивации и взаимосвязь между ними. Это наличие личностного смысла обучения, выраженность определенных типов мотивов (познавательных и социальных, внешних и внутренних, стремление к успеху и избеганию неудач), постановка целей, достижение доминирующих мотивов в поведении, эмоциональная составляющая [4]. Бадмаева Н.Ц. в своих исследованиях определяет важность мотивационных компонентов для развития общих интеллектуальных способностей и успешности обучения [1].

Диагностика мотивации обучения у подростков по методике изучения мотивации обучения старшеклассников (для учащихся 11-го класса), Н.В. Калинина, М.И. Лукьянова позволила получить следующие результаты: 30% подростков, склонных к аддиктивному поведению, имеют средний уровень мотивации обучения. У аналогичного количества подростков (30%) отмечается сниженный уровень мотивации обучения. Однако установлено, что 20% респондентов данной группы все же заинтересованы в образовательном процессе (высокий уровень мотивации обучения). У оставшихся обследуемых (20%) выявлен низкий уровень – они не мотивированы на получение знаний.

Уровень мотивации обучения у подростков, склонных к суицидальному поведению, немного выше среднего, что свидетельствует о хорошей мотивации обучения у 33,33% испытуемых.

Однако, удовлетворительный результат показали 41,67% респондентов, у них отмечался средний уровень мотивации обучения. Так же в этой группе имелись и подростки (25%) совсем не заинтересованные учебной деятельностью.

Подростки, склонные к аддиктивному поведению, имеют следующие преобладающие мотивы. Так доминирующий социальный мотив (главная цель мотива – коммуникативная) отмечался у 15% подростков.

Доминирующий позиционный мотив (желание не быть хуже других) – тоже был характерен для 15% подростков.

Однако, оценочный мотив (главная цель – получение оценок) предпочитали 20% подростков; внешний мотив (привлекают внешние атрибуты школьника, учащийся понимает, что в школу ходить надо) был наиболее важен для 20% подростков.

У подростков, склонных к суицидальному поведению, преобладают иные виды мотивов. Так, учебный мотив доминировал (ориентация на получение знаний) у 25% подростков данной группы.

Мотив позиционный (желание не быть хуже других) был характерен для 25% респондентов. Наиболее предпочитаемый внешний мотив (привлекают внешние атрибуты школьника, учащийся понимает, что в школу ходить надо) отмечался у 16,67% подростков.

Изучение видов ведущих мотивов по методике Н.Ц. Бадмаевой у подростков показало, что у склонных к аддиктивному поведению, преобладают мотивы избегания неудачи – 40% респондентов; мотивы благополучия (стремление получить одобрение) – 20% респондентов. Мотивы аффилиации (стремление быть в обществе других людей) характерны для 20% подростков; мотивы самоопределения и самосовершенствования предпочитали 10% респондентов.

У подростков второй группы, склонных к суицидальному поведению, наблюдается несколько иная ситуация. Так мотивы самоопределения и самосовершенствования наиболее характерны для 41,67% подростков. Они отвечают за понимание важности знаний для будущей профессиональной подготовки и тягу к интеллектуальному развитию. Наиболее предпочитаемые мотивы творческой самореализации характерны для 33,33% респондентов и отражают потребность в самовыражении посредством созидания; мотивы избегания неудач характерны для 25% подростков.

Результаты по методике диагностики учебной мотивации Н. Ц. Бадмаевой показали, что подростки, склонные к аддиктивному поведению, имеют крайне высокий процент мотива избегания неудач.

Это приводит к низкой продуктивности и формальному отношению к учебе. Такие подростки боятся за результаты своей деятельности, особенно если она оценивается другими людьми. Также для данной группы подростков очень предпочитаемы мотивы благополучия и аффилиации, которые выражаются в стремлении получить одобрение, хорошие оценки, они стремятся к коммуникациям со сверстниками, близость с другими людьми снижает тревожность и повышает уверенность в себе у данной группы респондентов.

Однако, подростки, склонные к суицидальному поведению, более ориентированы на самообразование и творческую деятельность.

Определение взаимосвязи аддиктивного поведения и ведущих мотивов по гипотезе исследования показало, что коэффициент корреляции у мотивов долга и ответственности ($r_s = -0,24$ при $p \leq 0,05$), престижа ($r_s = -0,21$ при $p \leq 0,05$) имеет слабый уровень связи. Исходя из данных, можно сделать вывод о том, что эти факторы мотивации обучения не выражены для подростков с аддиктивными тенденциями и не оказывают должного влияния на процесс обучения.

Очень высокая взаимосвязь у мотива избегания неудач и склонности к аддиктивному поведению. Явное преобладание имеет фактор избегания неудачи ($r_s = 1,44$ при $p \leq 0,01$), он показывает значимость для учащегося наказания, порицания за его учебные неудачи со стороны других людей. Учащиеся с выраженной мотивацией страха наказания учатся, прежде всего, потому, что боятся, что иначе их будут ругать, наказывать.

Корреляционная взаимосвязь суицидального поведения и ведущих мотивов оказалась очень слабой отрицательной между склонностью к суицидальному поведению и мотивами благополучия ($r_s = -0,14$ при $p \leq 0,05$) и престижа ($r_s = -0,12$ при $p \leq 0,05$). Явное преобладание имеют мотивы самоопределения ($r_s = 1,2$ при $p \leq 0,01$), и творческой самореализации ($r_s = 0,64$ при $p \leq 0,01$), о чем говорит очень сильная положительная связь с показателем склонности к суицидальному поведению.

Выводы: Результат исследования мотивации взаимосвязи мотивации обучения с девиантным поведением подростков подтверждены:

- чем выше склонность к аддиктивному поведению, тем выше мотив избегания неудач и престижа;
- чем выше склонность к суицидальному поведению, тем выше мотив самоопределения, творческой самореализации.

Полученные результаты могут быть применимы практическими и школьными психологами, учителями и родителями для повышения уровня мотивации обучения подростков с девиантным поведением.

Литература:

1. Бадмаева, Н.Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: Монография / Н.Ц. Бадмаева. – Улан-Удэ: Издательство ВСГТУ, 2004. – 280 с.
2. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – Москва: Издательство Юрайт, 2020. – 160 с. – (Антология мысли). ЭБС Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/452935> (дата обращения: 12.04.2021).
3. Дмитриев, М.Г. Психолого-педагогическая диагностика делинквентного поведения у трудных подростков / М.Г. Дмитриев, В.Г. Белов, Ю.А. Парфенов. – СПб.: ЗАО Пони, 2010. – 316 с.
4. Лукьянова, М.И. Психолого-педагогические показатели деятельности школы: Критерии и диагностика / М.И. Лукьянова Н.В. Калинина. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 208 с.
5. Фетискин, Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп: учебное пособие для вузов / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – Москва: Институт Психотерапии, 2005. – 489 с.

УДК 159.9

старший преподаватель Рудакова Ольга Александровна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);
обучающаяся 4 курса направления подготовки «Философия»**Даниленко Александра Николаевна**

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования

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

ВЛИЯНИЕ ЦИФРОВОЙ СРЕДЫ НА ИДЕНТИЧНОСТЬ ЛИЧНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. Данная статья посвящена одной из актуальных тем современной психологии, влиянию цифровой среды на идентичность личности в подростковом возрасте. В статье представлены различные взгляды на исследуемую проблему, раскрываются особенности реальной и виртуальной идентичности, а также дается их сравнение и особенности влияния на личность в процессе цифровой идентификации. В статье представлено исследование по выявлению особенностей идентичности личности под влиянием цифровой среды, в котором приняли участие 255 подростков. Полученные результаты дают возможность говорить о том, что виртуальная идентификация проявляется и формируется в условиях полной или частичной реальной идентификации, а в рамках развития цифровых технологий усложняется виртуальная идентификация, из-за того, что в данный период времени личность может идентифицировать лишь в социальных сетях, об этом свидетельствует низкий показатель у подростков из представленной выборки.

Ключевые слова: идентичность, личность, подростковый возраст, цифровая среда.

Annotation. This article is devoted to one of the topical issues of modern psychology, the influence of the digital environment on the identity of the individual in adolescence. The article presents different views on the problem under study, reveals the features of real and virtual identities, and also provides their comparison and features of the impact on the individual in the process of digital identification. The article presents a study to identify the features of a person's identity under the influence of the digital environment, in which 255 adolescents took part. The results obtained make it possible to say that virtual identification is manifested and formed in conditions of full or partial real identification, and as part of the development of digital technologies, virtual identification becomes more complicated, due to the fact that in a given period of time a person can identify only in social networks, this is evidenced by the low rate among adolescents from the presented sample.

Key words: identity, personality, adolescence, digital environment.

Введение. Скорость развития мира, производства, идей и отдельного человека с каждым годом становится всё интенсивней и быстротечней. Например, с момента выхода в свет первого мобильного телефона до появления смартфона, который полноценно замещает стационарный компьютер при этом умещааясь в одной руке, прошло не более 40 лет. Современный ребенок осваивает мир технологий практически с пеленок, не умея ещё говорить и читать он использует сенсорные кнопки смартфона или планшета и осуществляет необходимый запрос удовлетворяя своё любопытство. В данной статье не предусмотрен анализ интернет безопасности, мы ставим задачу найти или опровергнуть взаимосвязь реальной и виртуальной идентичности подростков в условиях цифровой идентификации. На наш взгляд, прохождение ребёнком такого важного этапа в становлении личности, как идентификация в условиях цифрового пространства – это не предположение специалистами, это уже реальность, в которой проживает множество миллионов детей по всей планете. Как происходит виртуальная идентификация, чем отличается от реальной и какие угрозы несет или несет ли вообще для молодежи – это одни из главных вопросов в изучении личности подростков в постиндустриальную эпоху.

Изложение основного материала статьи. Современная психология личности представляет множество различных теорий о становление и развитие личности, где большинство авторов приходят к выводу о том, что одним из главных этапов вхождения человека в общество является – идентификация.

Термин «идентификация» в психологии используется для обозначения процесса отождествления личности с другой личностью, группой людей. Такой процесс происходит во время социального развития, когда человек вступает в социум, начинает примерять на себе различные социальные роли, впитывает нормы, правила, культуру, обычаи которые транслируются ближайшим окружением – родителями, друзьями, учителями и др. «Реализация идентификационных процессов отражает осознание человеком необходимости однозначного понимания того, кто он в культурных и социальных системах координат, с одной стороны, и понимания того, каким бы он хотел быть и как необходимо себя позиционировать в социуме, с другой стороны» [7].

Во время идентификации подросток словно «примеряет» на себе те или иные роли, «маски» других людей, их взгляды, манеру поведения, для того, чтобы выработать личные качества, личную точку зрения, ценности, модель поведения и т.д. Происходит это, чаще всего на не осознанном уровне, подросток находится в постоянном поиска себя и своей социальной группы, в которой личности будет комфортно развиваться, самоутверждаться и реализовываться.

Более детально феномен «идентификация» описывает А. Тэшфел, создавший теорию социальной идентичности, в которой рассматривает социальную идентификацию как часть Я-концепции, и подчеркивает, что личность осознанно находится в той или иной социальной группе, ощущения себя членом группы. «We can conceptualize a group, in this sense, as a collection of individuals who perceive themselves to be members of the same social category, share some emotional involvement in this common definition of themselves, and achieve some degree of social consensus about the evaluation of their group and of their membership in it.» [1]. А. Тэшфел огромную роль в идентификации личности отводит социальной группе, полагая, что именно идеалы и ценности, которые присутствуют в той или иной группе, личность перенимает и становится частью её самой. Также стоит отметить, что личность всегда тянется к положительной идентификации т.е., которая ведет к повышению самооценки и комфортному положению в социуме.

Таким образом, процесс идентификации является неотъемлемым этапом в становлении и развитии личности, в её умение взаимодействовать в обществе с другими людьми. Однако в условиях XXI в., когда большинство процессов жизнедеятельности человека постепенно цифровизируется и находится в цифровом пространстве, данный процесс непосредственно воздействует на личность подростков, а именно идентификация происходит не только в реальном мире, но и в виртуальном. Проявляется это не только в создании личных аккаунтов в различных социальных сетях, ретуши

фотографий, съемки видео-сюжетов, публикация историй, создание блогов, где критерием признания социума являются «лайки». Виртуальная идентичность (то кем я являюсь, как я выгляжу и как я себя ощущаю во всемирной сети Интернет) становится неотъемлемой частью современного поколения. Отсюда и возникает главные вопросы, на которые на наш взгляд необходимо ответить научному обществу: в чем специфика виртуальной идентичности, чем она отлична от реальной и как влияет на личность, если влияет вообще?

Идентичность личности по сути является неким ядром самой личности, так как включает в себя: самосознание, ценностно-смысловую и регулятивную сферы. Идентичность возможна лишь в социальной среде, т.е. формирование ядра личности происходит благодаря взаимодействию с другими людьми и связано с морально-этической и эмоционально-регулятивной сферами самой личности.

Идентичность позволяет подросткам ассоциировать себя с какими-то людьми, группой, относится к какой-либо социальной позиции, что в свою очередь позволяет находить баланс между общественным и личным, поглощать и обрабатывать свой опыт и опыт общества. В структуре идентичности личности Э. Эриксона выделяет сразу 4 важных элемента: 1. индивидуальность – когда личность понимает, что она уникальна, независима, как физиологически, так и психологически, морально; 2. целостность – когда личность воспринимает мир, себя, свою жизнь осмысленно и слаженно, когда есть понимания времени как прошлого, настоящего и будущего; 3. синтез – когда личность живет в гармонии и происходит некий синтез образов из прошлого, настоящего и желаемого в будущем; 4. социальная солидарность – когда личность разделяет мировоззрение и ценности той социальной группы, в которой находится, ждет от неё поддержки, уважения [10].

Таким образом, идентификация в подростковом возрасте – это процесс становления личности, при котором происходит отождествление себя с той или иной социальной группой, а идентичность – это представление подростка о самой себе, когда они уже целиком и полностью отождествляют себя с кем-либо, гармонично и полноценно себя ощущают и легко взаимодействуют с обществом.

В реальной жизни подростки проходят процесс идентификации путем взаимодействия с другими людьми (как посредственно, так и не посредственно) – это и детский сад, и школы, университет, различные творческие кружки и т.д. Они выстраивают свою идентичность путём прямого столкновения с обществом, через анализ и понимание, морально-этическую и эмоционально-регулятивную сферы. На основе этого и формируется множество типов идентичности: гендерная, половая, этническая, национальная, культурная, профессиональная, групповая и эго-идентичность.

Виртуальная или сетевая идентификация происходит в рамках цифрового пространства и взаимодействия в нём людей с целью сапомрепрезентации, заработка, общения, развлечения, обучения и т.п. Так как развитие технологий, а вместе с этим цифрового мира – это постоянный неизбежный и быстрый процесс, то перенос такого важного этапа в становлении личности как идентификации в рамках цифрового пространства не стал чем-то шокирующим и внезапным [8]. Виртуальная идентификация стала таким же нормальным явлением, как и гендерная или профессиональная.

Пол виртуальной идентификацией следует понимать создание сетевого облика личности в цифровом пространстве. Так как технологии не достигли такого уровня, чтобы цифровой мир был един и личность могла под одним своим ником пользоваться всем и сразу, не создавая множество страниц на разных ресурсах, то виртуальная идентичность представляет собой некую совокупность гипертекстовых компонентов – посты, репосты, фотографии, видео-, которые формируют посредством отражения реальных аспектов личности – виртуальный образ. Самой яркой и очевидной платформой, на которой человек может выстраивать свою виртуальную идентичность – это социальные сети.

Социальная сеть – это «веб-сервис, позволяющий пользователям: создавать открытые (публичные) или частично открытые профили пользователей; создавать список пользователей, с которым они состоят в социальной связи; просматривать и «трассировать» свой список связей и аналогичные списки других пользователей в рамках одной системы» [3]. Яркими представителями социальных сетей являются такие веб-сервисы как Instagram, Telegram, Facebook, Twitter. Именно на этих онлайн платформах современные подростки выстраивают свою виртуальную идентичность: описание шапки профиля в Instagrame, заполнение классической основной информации о пользователе в Facebook и ВКонтакте, при помощи определенных репостов и создании личного твита в Twitter, выставлением фотографий и видео, написанию постов и заметок – все это создается с целью самопрезентации и проявлению себя, своих умений и жизненной позиции. Чтобы каждая деталь, даже статус на личной странице олицетворял личность и его некий особый образ. В какой-то своей степени это упрощает взаимодействие людей, так как по аккаунту практически любого пользователя можно понять, чем он увлекается, что ему нравится и что с ним объединяет. Так формируется у каждого интернет пользователя своя аудитория, которой интересно следить за тем как ведет свою аккаунт этот пользователь.

Но из-за того, что в идентификация в цифровом мире делается самостоятельно вручную, то личность сама выбирает какие свои стороны отображать в сети, а какие нет. Что в свою очередь привело к созданию фейковых, от английского слова fake – фальшивый, аккаунтов, с помощью которых люди выдавали себя за других. Иногда это происходит с целью мошенничества, но зачастую с целью скрыть себя настоящего и казаться кем-то другим: более умнее, красивее, успешнее. Такой феномен называется в психологии «альтернативные идентичности» и считается отклонением в реальном мире, в цифровом же мире стал нормой. Однако стоит заметить, что такие фейковые страницы создаются с целью анонимности и для высказывания своей позиции, для скрытия себя [5], для презентации себя таким как «я хотел бы быть если бы...». Данный процесс обусловлен влиянием референтных групп на становления личности подростка, чтение популярных блогов, просмотр постов знаменитостей, так подражание становится главным механизмом в процессе идентификации.

Исходя из вышеизложенного, нами был проведен констатирующий эксперимент по выявлению особенностей идентичности личности в подростковом возрасте под влиянием цифровой среды. В исследовании приняли участие обучающиеся первого и второго курса Экономико-гуманитарного колледжа ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» и одиннадцатиклассники МБОУ «Ялтинская средняя школа №7 им. Нади Лисановой». Всего выборка составила 255 человек, из них 72,3% девушки и 27,7% юноши; возраст испытуемых: 14 лет – 3%, 15 лет – 20,9%, 16 лет – 37,5%, 17 лет – 26,4, 18 лет – 8,4% и 19 лет – 3,8%.

В исследовании использовались следующие методики: методика «Кто Я?» М. Куна и Т. МакПартлэнда, методика Е.А. Климова «Определение типа будущей профессии», методика исследования личностной идентичности А. Стрейкера, методика исследования личностной идентичности (МИЛИ) Л. Б. Шнейдера (в адаптации к социальным сетям) [6].

В таблице 1 представлены результаты исследования 255 подростков по методике «Кто Я?» М. Куна и Т. МакПартлэнда. Респондентам предлагалось написать 10 ассоциативных ответов на вопрос «Кто Я?». Нами было отобраны 10 самых встречаемых вариантов в описании подростками себя, единичные вариации среди ответов выявлены у 3% респондентов, что свидетельствует об отсутствии прямых и косвенных упоминаний той или иной идентичности. При этом соответствующая идентичность либо не развита, либо очень глубоко вытеснена.

Распределение ответов 255 подростков по методике «Кто Я?» М. Куна и Т. МакПартленда в процентах

№ п/п	Личностная самопрезентация себя	Количество человек в %	№ п/п	Личностная самопрезентация себя	Количество человек в %
1	человек	97%	2	женщина/мужчина	97%
3	подруга/ друг	95%	4	личность	91%
5	гражданка/ гражданин	85%	6	сын/дочь	84%
7	добрая(ый)/ умная(ый)	84%	8	подросток	72%
9	игрок	67%	10	ребенок	63%

В процессе интерпретации методики Куна-Макпартленда имеется возможность определить различные идентичности личности (половую, социальную, духовную, семейную, профессиональную, индивидуальную и физическую), также каждый вид идентичности может выражаться по своему. Так, согласно полученным данным у 97% подростков ответы содержат прямое определение идентичности: ответ «женщина/мужчина», «сын/дочь», «гражданка/гражданин» это вариант прямого выражения гендерной и социальной идентичности. Прямые выражения характеризуют явную, принимаемую и выражаемую часть личности. Также можно судить о субъективной оценке собственной идентичности как об эмоционально-положительной, такие ответы как «добрая(ый)», «умная(ый)» – 84%; нейтральное отношение выражается в безоценочных характеристиках, таких как – «женщина/мужчина», «человек», «личность», «подросток», «ребенок» и т.д.; отчужденное отношение выражается в абстрактно-отвлечённых характеристиках, так как - «житель планеты», «биологическое существо» – 3% респондентов.

Исходя из полученных данных мы можем говорить о прямой социальной идентичности 97% респондентов, такие ответы, как: прямое обозначение пола – «женщина/мужчина» 97%, семейная принадлежность, проявляющаяся через обозначение семейной роли – «сын/дочь» 84%, этническо-региональная идентичность включает в себя этническую идентичность, гражданство «гражданка/гражданин» 85%. Коммуникативный компонент «Я»-идентичности выражен у 95% респондентов «подруга/ друг», что говорит о восприятии себя членом группы друзей. Деятельный компонент «Я»-идентичности, свидетельствует о самооценке способностей к деятельности, самооценки навыков, умений, знаний, компетенций и достижений, это категория ответов: «умная(ый)», «игрок». Рефлексивный компонент «Я»-идентичности, свидетельствует о персональной идентичности себя подростками, ответ «добрая(ый)» дают 84% респондентов.

Совсем не выражены в представленной выборке, такие показатели идентичности как материальный компонент «Я» идентичности, физический и перспективный. Также необходимо отметить, что у 3% респондентов выражена проблемная идентичность, «я ничто», «не знаю – кто я», «не могу ответить на этот вопрос».

Методика Е.А. Климова «Определение типа будущей профессии» позволяет определить профессиональные интересы, и выявить присущие им качества личности которые лягут в основу профессиональной идентификации. Так, респондентам предлагалось выбрать из предложенного списка те характеристики, которые свойственны им. Согласно полученным данным 50.2% респондентов имеют согласно интерпретации, склонность, к категории «человек-человек», что характеризует личность как – общительного, контактного, легкого во взаимодействии между людьми человека; устойчивого в процессе работы с людьми. Категория «человек-человек» выражает в личности потребность в общении, способности мысленно ставить себя на место другого человека, быстро понимать намерения, помыслы, настроение других людей, умение разбираться в человеческих взаимоотношениях, умение находить общий язык с различными людьми, терпение.

37.3% респондентов имеют склонность к категории «человек-искусство», это характеризует наличие способности к творческой деятельности, творческого воображения, образного мышления, таланта и трудолюбия.

7.1% респондентов имеют склонность к категории «человек-природа», а это следующие личностные характеристики – любовь к природе, инициативность и самостоятельность в решении конкретных задач, заботливость, терпение и дальновидность, спокойствие и уравновешенность.

3.9% респондентов имеют склонность к категории «человек-техника» особенностью личности является наличие практического мышления, а также точности, определенности действий, новаторства, выдумки, творчества.

1.5% респондентов имеют склонность к категории «человек-знаковая система», а это следующие личностные свойства — высокая концентрация и сосредоточение внимания, умение абстрагироваться, высокий уровень восприятия объектов, наличие практического мышления.

В таблице 2 представлены полученные результаты 255 человек по методике исследования личностной идентичности А. Стрейкера. Респондентам предлагалось выбрать из предложенного списка те характеристики, которые свойственны им. Данная методика позволяет направленность личности, выявить присущие им качества личности и дать общую характеристику идентичности.

Результаты 255 респондентов по методике исследования личностной идентичности А. Стрейкера

№ п/п	Черта личности	Кол-во человек	% соотношение	Черта личности	Кол-во человек	% соотношение
1	требовательный	149	60.3	снисходительный	97	39.7
2	неопрятный	50	20.5	элегантный	195	79.5
3	одухотворенный	140	56.6	приземленный	108	43.4
4	покорный	108	44.6	мятежный	137	55.4
5	творческий	201	82.0	традиционный	48	18.0
6	глубокий	209	84.9	поверхностный	37	15.1
7	общительный	175	71.3	замкнутый	72	28.7
8	соблазняя	141	57.0	подаюсь соблазну	101	43.0
9	застенчивый	116	45.9	влекущий	133	54.1
10	мужественный	103	40.9	женственный	144	59.1
11	верный	226	91.8	вероломный	22	8.2
12	эгоист	107	43.8	альтруист	138	56.2
13	командую	184	75.0	подчиняюсь	62	25.0
14	эмоциональный	138	56.2	рассудительный	110	43.8
15	приземленный	131	53.3	гениальный	114	46.7
16	беру	111	45.9	отдаю	133	54.1
17	загадочный	138	56.2	обыкновенный	109	43.8
18	люблю порядок	182	74.2	люблю хаос	67	25.8
19	прижимистый	52	22.1	щедрый	192	77.9
20	трудяга	88	35.6	мыслитель	159	64.4

Исходя из полученных данных, и предложенной интерпретации автора, можем сделать выводы о наличии репрезентации достигнутой идентичности, что проявляется в позитивном самоотношении при положительном оценивании собственных качеств и стабильной связи с социумом, а также полной координации механизмов идентификации и обособления. Критериями позитивной (зрелой) достигнутой идентичности являются: представление о том, что личность, характер и деятельность способны вызвать в других уважение, симпатию, одобрение и понимание; ощущение ценности собственной личности и одновременно предполагаемая ценность своего «Я» для других; высокая самооценка и энергетика, уверенность в себе при высокой внутренней напряженности; желание соответствовать идеальному представлению о себе; повышенная рефлексия, осознание своих трудностей; определенность жизненной ситуации; высокая событийность и общительность, что объясняется загруженностью жизни и озабоченностью повседневными делами; ориентация на других и их значимость.

В таблице 3 представлены полученные результаты 255 человек по методике исследования личностной идентичности (МИЛИ) Л.Б. Шнейдера. Респондентам предлагалось выбрать из предложенного списка те характеристики, которые на ваш взгляд, имеют отношение к вашим аккаунтам в социальных сетях и вашей интернет-социальной активности.

Таблица 3

Результаты 255 респондентов по методике исследования личностной идентичности (МИЛИ) Л.Б. Шнейдера

Типы идентичности	Количество человек	% от общего числа респондентов
Личностная идентичность	26	10.3
Преждевременная идентичность	1	0.4
Диффузная идентичность	70	27.3
Мораторий	30	11.8
Достигнутая идентичность	2	0.8
Псевдоидентичность	126	49.4

Исходя из полученных данных можно сделать вывод что у 49.4% респондентов в отношении «Я в социальных сетях» выражена псевдоидентичность, т.е. стабильное отрицание своей уникальности или, напротив, ее амбициозное подчеркивание с переходом в стереотипию, а также нарушение механизмов идентификации и обособления в сторону гипертрюфированности, нарушение временной связности жизни, ригидность «Я-концепции», болезненное неприятие критики в свой адрес, низкая рефлексия. Вследствие тотального поглощения статусом, ролью, другим объектом или

субъектом, при высоко положительном оценивании собственных качеств и нарушении доверительных, гибких связей с социумом, стремлении достичь цели любыми средствами данный показатель может перейти в гиперидентичность.

У 27.3% респондентов в отношении «Я в социальных сетях» выражена диффузная идентичность – что характеризуется отсутствием прочных целей, ценностей, убеждений и попыток их сформировать. Критериями данной идентичности являются: неудовлетворенности собой, своими возможностями, сомнение в уважении окружающих, в ценности собственной личности, отстраненность, граничащая с безразличием к собственному «Я», потеря интереса к своему внутреннему миру; ригидность «Я-концепции»; наличие внутренних конфликтов личности, заниженная самооценка, самообвинение, готовность поставить себе в вину свои промахи и неудачи, собственные недостатки ярко выражены, обострено осознание отчужденности. При таком статусе идентичности нарушены хронотопы. Личность с диффузной идентичностью может перейти в стадию моратория и перейти к «зрелой идентичности или же остаться на уровне преждевременной идентичности, отказавшись от активного выбора и самоопределения, или пойти по пути диффузии.

У 11.8% респондентов в отношении «Я в социальных сетях» выражен мораторий – это идентичность, при которой личность находится в состоянии разрешения кризиса, пробуя различные варианты. Мораторий обычно предполагает высокий уровень тревожности при высоком уровне самоуважения, более сложными и дифференцированными культурными интересами, более развитой рефлексией.

У 10.3% респондентов в отношении «Я в социальных сетях» выражена личностная идентичность - самореферентность, т.е. ощущение и осознание уникальности «Я» в его экзистенции и неповторимости личностных качеств, принадлежности к социальной реальности. Важнейшими составляющими в процессе идентичности является опыт и социальные коммуникации. Общение и опыт порождают идентичность, в коммуникациях она выражается.

У 0.8% респондентов в отношении «Я в социальных сетях» достигнута идентичность – это статус которым обладает человек, сформировавший определенную совокупность личностно-значимых для него целей, ценностей и убеждений, обеспечивающие ему чувство направленности и осмысленности жизни.

У 0.4% респондентов в отношении «Я в социальных сетях» сформирована преждевременная идентичность, она возникает в тех случаях, когда человек вообще не делал независимых жизненных выборов, идентичность не осознается, скорее это вариант навязанной идентичности. Преждевременная идентичность дает самые высокие показатели по авторитарности и самые низкие – по самостоятельности. Непосредственных связей между уровнем идентичности и интеллектом не выявлено, но установлены значимые различия в стиле мышления.

Выводы. Таким образом, в ходе исследования мы можем прийти к двум выводам: виртуальная идентификация проявляется и формируется в условиях полной или частичной реальной идентификации, когда человек уже обрел личностные качества, нормы и идеалы в реальном мире и может их транслировать в виртуальном; в рамках развития цифровых технологий усложняется виртуальная идентификация, из-за того, что в данный период времени личность может идентифицировать лишь в социальных сетях, об этом свидетельствует низкий показатель у подростков из представленной выборки. Виртуальная идентификация – это лишь продолжение реальной идентификации, когда человек более или менее осознает себя, своё мировоззрение и может транслировать это при помощи гипертекстовых публикаций. За счет чего личность в виртуальном пространстве может применять на себе те или иные образы, роли, которые по каким-то причинам не доступны в реальном мире. Однако виртуальная идентификация не может происходить без реальной, так как личности для начала необходимо научиться взаимодействовать с людьми, воспринимать целостно себя и мир в реальность и лишь потом самопрезентовать в цифровом пространстве.

Литература:

1. Tajfel H., John C. Turner The Social Identity Theory of Intergroup Behavior // Political Psychology. – 1st Edition. – 2004. – С. 283
2. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии: Лекции по введ. в психотерапию для врачей, психологов и учителей / А. Адлер. – М.: Изд-во Ин-та Психотерапии, 2002. – 212 с.
3. Воронкин А.С. Социальные сети: эволюция, структура, анализ // Образовательные технологии и общество. – Т. 17, №1. – 2014 г. – С. 651.
4. Выготский Л.С. История развития высших психических функций. Собрание сочинений, том 3. – М.: Педагогика, 1983. – 369 с.
5. Количество фейков в интернете выросло в 10 раз в период пандемии: ТАСС. – URL:[Электронный ресурс] // <https://tass.ru/obschestvo/8673695> (дата обращения: 20.01.2022).
6. КТО Я ?. [Электронный ресурс] // URL:<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdk6tWv9fSb3Psohu0XISVWnpdCRXsPgPx4Nr8-SGSBomkPbQ/viewform> (дата обращения: 05.02.2022).
7. Лагутин Ю.В. Социальная идентификация: методы, ресурсы и возможности / Ю.В. Лагутин // Вопросы управления. – 2018. – № 4(53). – С. 100-106.
8. Фленина Т.А. Сетевая идентичность в самосознании российской молодежи (рус.) // Известия РГПУ им. А.И. Герцена: журнал. – 2015. – № 178
9. Фрейд З. Психология бессознательного: Сб. произведений / Сост. науч. ред. авт. вступ. ст. М.Г. Ярошевский. – М.: Просвещение» 1990. – 448 с.
10. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / пер. с англ.; общ. ред. и предисл. А.В. Толстых. – М.: Прогресс, б.г., 1996. – 340 с.

УДК 159.99

аспирант 2 года обучения Салпагаров Марат Рашидович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева (г. Карачаевск)»

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЕПАРАЦИИ ОТ РОДИТЕЛЕЙ В ПЕРИОД ЮНОСТИ

Аннотация. В научной статье рассматриваются эмпирические особенности процесса сепарации от родителей в юношеском возрасте. Автор обосновывает востребованность и актуальность своевременной сепарации взрослеющих детей от родителей. В статье даны эмпирические результаты, которые раскрывают особенности стиля сепарации, а также особенности проявления основных компонентов сепарации в юношеском возрасте. Рассмотрены особенности аффективного, когнитивного и поведенческого компонентов сепарации в юношеском возрасте. В ходе практической работы выявлено, что в семьях, в которых процесс сепарации детей от родителей проходит успешно, где родители и дети рассматривают данный процесс как эволюцию детско-родительских отношений (а не кризис, конфликт, противостояние), как новый вариант развития семейной системы, юноши и девушки переходят во взрослость более подготовленными. Юноши и девушки с данных семей не раздраемы противоречиями в отношениях с родителями, они могут получить помощь и рассчитывают на эмоциональную поддержку со стороны родителей. Необходимым условием успешности процесса психологического отделения взрослеющих детей от родителей выступает готовность к сепарации не только молодых людей, но и родителей, так как именно от родителей зависит стиль детско-родительских отношений, именно родители определяют характер перестройки межличностных отношений с взрослеющими детьми.

Ключевые слова: сепарация, детско-родительские отношения, стиль сепарации, аффективный компонент сепарации, когнитивный компонент, поведенческий компонент.

Annotation. The scientific article discusses the empirical features of the process of separation from parents in adolescence. The author substantiates the demand and relevance of the timely separation of maturing children from their parents. The article presents empirical results that reveal the features of the separation style, as well as the features of the manifestation of the main components of separation in adolescence. The features of the affective, cognitive and behavioral components of separation in adolescence are considered. In the course of practical work, it was revealed that in families in which the process of separation of children from parents is successful, where parents and children consider this process as an evolution of parent-child relations (and not a crisis, conflict, confrontation), as a new option for the development of the family system, boys and girls go into adulthood more prepared. Boys and girls from these families are not torn apart by contradictions in their relationship with their parents, they can get help and count on emotional support from their parents. A necessary condition for the success of the process of psychological separation of maturing children from their parents is the readiness to separate not only young people, but also parents, since it is the parents who determine the style of child-parent relationships, it is the parents who determine the nature of the restructuring of interpersonal relations with maturing children.

Key words: separation, parent-child relationship, separation style, affective component of separation, cognitive component, behavioral component.

Введение. Изучение различных теоретических подходов к процессу психологического отделения детей в различные возрастные периоды от родительской семьи показало сложность и неоднозначность категории «психологическое отделение», «сепарация».

Учитывая социальные изменения в современном обществе, которые влияют на жизнедеятельность людей, процесс психологической сепарации, ученые связывают с юностью: «с ранней юностью» (18-25 лет), и «взрослостью» (25-30 лет). Изучение различных теоретических подходов в трудах отечественных и зарубежных психологов к исследованию процессов сепарации от родительской семьи показало сложность и неоднозначность данной проблемы, ее актуальность и востребованность изучения. Сепарация в психологической науке рассматривается как сложный, пролонгированный по времени социально-психологический процесс, который сопровождается изменениями детско-родительских отношений. Родители и взрослеющие дети начинают взаимодействовать по совершенно другим сценариям, чем те, которые были выработаны в семье. Детско-родительские отношения в период сепарации детей от родителей складываются по нескольким сценариям: гармоничный сценарий, комбинированный сценарий и кризисный.

В семьях, где процесс детско-родительского разделения проходит успешно, родители и дети видят этот процесс как естественный процесс эволюции семьи, как новый вариант развития семейной системы, юноши и девушки переходят в период взросления более подготовленными. Юношей и девушек, которые активно стремятся к самостоятельности в данных семьях не раздрают конфликтные отношения с родителями, они могут получить помощь и эмоциональную поддержку от родителей. Необходимым условием успешности процесса психологического отделения детей от родителей состоит в осознании важности своевременной сепарации как родителями, так и детьми. Выявлено, что отделение от родительской семьи к юношескому возрасту помогает бывшим школьникам успешно адаптироваться к учебе, профессиональной деятельности, к личной жизни и созданию собственной семьи.

Психологами рассмотрены и разработаны модели сепарации от родителей в период юности. Структурная модель сепарации Дж. Хоффмана является наиболее известной в психологической науке [12].

Изучение различных теоретических подходов позволило сформулировать вывод о том, что сепарация как социально – психологический процесс зависит от многих факторов: от личностных особенностей субъекта сепарации, от культурно-этнического контекста, от социально-экономических процессов в обществе и т.д. [3, 7, 8]. Важно осмысление своего места в системе отношений, рефлексия актуальной ситуации как взрослеющими детьми, так и взрослыми [2, 6]. В период юности выделяют три или четыре паттерна сепарации от родителей: «функциональный» определяется удачным достижением отделения; «дисфункционально-зависимый» определяется очень близкими, эмоционально-зависимыми отношениями молодых людей с родителями; «дисфункционально-независимый» определяется утратой эмоциональной связи или обособленностью в отношениях. Результаты последних исследований и предложенные модели формирования личности в период юности доказывают возможность разнообразных результатов трансформации детско-родительских отношений на этапе юношеского возраста в ходе сепарации [1, 4, 7, 8].

Востребованность эмпирических исследований, направленных на изучение особенностей психологической сепарации от родителей в период юности актуализировал необходимость рассмотрения взаимосвязи сепарации от родителей в период юности, и влияние ее на жизнедеятельность личности в разных сферах.

Изложение основного материала статьи. Для решения эмпирических задач исследования нами использован опросник для изучения психологической сепарации от родителей в юношеском возрасте Psychological Separation Inventory (PSI) (Дж. Хоффмана), в адаптации В.П. Дзукаевой, Т.Ю. Садовниковой [1]; опросник привязанности к родителям и сверстникам (IPPA) (М. Гринберг и Г. Армсен) [11]. Данные опросники разработаны для измерения отношений с родителями в юношеском возрасте.

В исследовании приняли участие учащиеся 9-11 классов, в количестве 40 человек. Возраст испытуемых 15-17 лет. Потенциально, данная группа укладывается в возрастные рамки ранней юности. В исследовании были включены только полные семьи. Респонденты из семьи с одним родителем не включались в анализ, так как специфика взаимоотношений в неполной семье может оказывать влияние на ситуацию сепарации и детерминировать другие модели сепарации, на которые будут влиять сильные связи, возникающие между ребенком и родителем (в большинстве своем – матерью, о чем свидетельствует статистика по неполным семьям) на фоне слабой психологической сепарации. Участие в исследовании строилось на добровольной основе.

Подвергнув количественному и качественному анализу, распределение данных по каждой из четырех шкал опросника PSI, нами выявлено распределение данных в большей мере по шкалам «когнитивный компонент» и «поведенческий компонент» сепарации. Это свидетельствует о большей вариативности психологической сепарации юношей от родителей в поведенческой и когнитивной областях по сравнению с психологической сепарацией в аффективной сфере.

По шкале «Стиль сепарации» (PSI) отмечаются более высокие значения, что выступает показателем того, что среди респондентов-старшеклассников больше тех, кто с пониманием, почтением относится к родителям в ситуациях расхождения с ними во мнениях, суждениях. 80% испытуемых согласны с тем, что их взаимоотношения с родителями характеризуются редкими конфликтами. 55% респондентов не беспокоятся, когда скрывают что-либо от родителей, около 20% юношей и девушек ответили, что редко сталкиваются с подобным (возможный ответ: «отчасти свойственно, отчасти не свойственно»). 75% испытуемых согласны с тем, что у них есть чувство долга перед матерью и отцом. 35% респондентов показали отсутствие споров с родителями. 25% респондентов утверждают, что споры с родителями по различным вопросам редко, но иногда происходят. 65% респондентов ответили, что необходимо быть осторожными во взаимодействии с родителями, чтобы не задеть их чувства. 15% опрошенных юношей и девушек находятся в агрессивных отношениях с родителями. Что сопровождается конфликтами, спорами, нетерпимостью к мнению друг друга. Иной стиль сепарации, в процессе которого юноши толерантны к мнению родителей, не вступают с ними в споры, с уважением относятся к критике со стороны родителей, присущ 15% респондентов.

Следовательно, в процессе все большей сепарации от родителей в юношеском возрасте, трансформации детско-родительских отношений, у юношей и девушек в большей части доминируют эмоционально положительный характер отношений к родителям и к их взглядам. Родительские семьи старшеклассников, в общем, готовы к возрастающей самостоятельности своих детей.

По шкале «аффективный компонент сепарации» значения распределились в сторону снижения. Данный показатель сообщает о явной потребности молодых людей в эмоциональной поддержке и одобрении со стороны значимых взрослых. 50% испытуемых согласны с утверждением «Я испытываю тоску, если очень долго нахожусь вдали от родителей». Показатели по утверждению «Моя мать/мой отец – самый значимый для меня человек в мире» по отношению к родителям различаются. 90% респондентов подтверждают, что мать является самым значимым для них человеком в жизни. Что касается отца, то такой ответ дают 80% респондентов. 60% участников исследования согласны с утверждением «Моя мать – мой лучший друг». 50% молодых людей считают отца своим лучшим другом. 52,5% респондентов согласны с утверждением «Иногда я чувствую, что мы с матерью – одно целое». Оценивая взаимоотношения с отцом, такой ответ дали 45% респондентов. 20% испытуемых обозначают важность поддержки со стороны родителей, в то время как 17,5% участников исследования, напротив, оценивают себя как эмоционально автономных от родителей.

Следовательно, обнаружена картина раскрывающая уровень выраженности аффективного компонента сепарации юношей в отношениях с матерью и отцом. Полученный результат соотносится с результатами исследований отечественных ученых, в которых раскрыта роль матери как эмоционального лидера семьи, влияние успешной взрослости на последующую успешность в жизни в разных сферах (учебную, экономическую, профессиональную и т.д.) [4, 5, 7, 9, 10].

По шкале «когнитивный компонент сепарации» был выявлен незначительный сдвиг оценок в сторону понижения. Заметим, что осмысление когнитивного компонента сепарации, как различия взглядов молодых людей от взглядов их родителей имеют свои особенности. Убеждения, ценности юношей могут быть близкими с ценностями их родителей. Однако сепарация от родителей может быть успешно завершена, в ситуации если убеждения и ценности в семьях не навязывались родителями, а в процессе общения, взаимодействия с родителями постепенно формировались. Если юноша имеет суждения, ценности радикально противоположные родительским, то это, может стать примером негативизма, как одного из видов психологической зависимости от родителей. Вероятен и иной вариант личностного развития, при котором осознанный ценностный, мировоззренческий выбор независимой личности обнаруживает сильное расхождение ценностей родителей и повзрослевшего ребенка.

Разброс оценок по шкале «поведенческий компонент сепарации» говорит о большой вариативности уровня самостоятельности юношей в разных сферах жизни. В целом результаты исследования позволяют говорить о разной степени достижения психологической сепарации от родителей в сфере практической жизнедеятельности («поведенческий компонент сепарации»). Результаты свидетельствуют о достаточно высоком уровне независимости молодых людей в сферах межличностных отношений со сверстниками, планирования досуга, при обнаруженной в данной выборке зависимости респондентов от мнения родителей (чаще от мнения матери) в жизненно важных решениях (совершение крупной покупки, выбор профессии, выбор брачного партнера и другое).

В дальнейшем нами были проанализированы средние значения показателей психологического отделения от родителей по всем четырем шкалам опросника PSI. Средний показатель (3,6) по шкале «стиль сепарации» (PSI) является самым высоким из четырех показателей компонентов психологической сепарации респондентов. Полученный результат свидетельствует о редких переживаниях отрицательных или двойственных эмоций, чувств в отношении родителей, невзирая на существующие разногласия. Молодые люди, в общем, толерантны к родителям в ситуациях расхождения во мнениях и взглядах: не упрекают родителей в своих проблемах, не агрессивны из-за требований родителей. Средний показатель по шкале «аффективный компонент сепарации» (PSI) (2,5) является самым низким из четырех показателей сепарации от родителей. Выявленная потребность респондентов в получении эмоциональной поддержки, одобрения, похвалы со стороны родителей объясняется нами как результат протекающего процесса сепарации и более позднее формирование эмоциональной независимости по сравнению с независимостью в других областях и сферах жизнедеятельности в юношеском возрасте.

Для установления веса выявленных средних значений сепарации мы определили общий средний показатель (ОСП) психологической сепарации от родителей ($M = 2,98; SD = 0,48$) (средние значения PSI по четырем шкалам), что позволило

нам определить, присутствуют ли существенные различия между общим средним показателем психологической сепарации от родителей и средними показателями по шкалам «Стиль сепарации», «Аффективный компонент сепарации», «Когнитивный компонент сепарации» и «Поведенческий компонент сепарации» сепарации (PSI). Анализ полученных результатов показал высокую степень готовности к изменениям во взаимоотношениях как у молодых людей, так и у их родителей. Данный факт находит подтверждение в высоких значениях показателя «Стиль сепарации», что говорит о доминировании гармоничного стиля сепарации. Средние значения аффективного компонента сепарации, говорят о его меньшей выраженности, чем поведенческого компонента сепарации, который более существенно выражен в общей картине процесса сепарации юношей и девушек от родителей.

Следовательно, полученные результаты указывают на то, что молодые люди, в среднем по выборке, чувствуют себя, скорее, независимыми, то есть при разногласии в отношениях с родителями нечасто испытывают чувства вины, стыда, гнева или тревоги. Результаты показали, что они независимы в принятии важных решений, осуществлении выборов. В сложных ситуациях юноши и девушки нуждаются в эмоциональной поддержке и одобрении со стороны родителей. Молодые люди больше нуждаются в доверительных отношениях с отцом, в получении похвалы, одобрения с его стороны (аффективный компонент). В целом, мировоззрение молодых людей, довольно близкое к мировоззрению родителей и не вызывает негативизма по отношению спорных вопросов. Мнения, взгляды испытуемых, сходны с представлениями, взглядами матери, чем отца (когнитивный компонент).

Обнаружены значительные различия при сравнении результатов исследования психологической сепарации юношей от матери и психологической сепарации от отца. Молодые люди, нуждаются в эмоциональной поддержке и одобрении со стороны матери значительно больше, чем со стороны отца. К отцу обращаются за помощью в решении личных дел значительно реже, чем к матери. По данным исследования, в отношениях с матерью респонденты эмоционально переживают больше на этапе перехода от детства к зрелости по сравнению с отцами. Изменения детско-родительских отношений закономерно должны привести к равноправным позициям родителей и молодых людей.

Выводы. Таким образом, сепарация – сложный, длительный социально-психологический процесс трансформации детско-родительских отношений, стиль и характер протекания которого зависят как от родителей, так и от взрослеющих детей. Установлено, что в семьях, в которых процесс сепарации детей от родителей проходит успешно, где родители и дети рассматривают данный процесс как эволюцию детско-родительских отношений (а не кризис, конфликт, противостояние), как новый вариант развития семейной системы, юноши и девушки переходят во взрослость более подготовленными. Юноши и девушки с данных семей не раздраемы противоречиями в отношениях с родителями, они могут получить помощь и рассчитывают на эмоциональную поддержку со стороны родителей. Необходимым условием успешности процесса психологического отделения взрослеющих детей от родителей выступает готовность к сепарации не только молодых людей, но и родителей, так как именно от родителей зависит стиль детско-родительских отношений, именно они определяют характер перестройки межличностных отношений с взрослеющими детьми. Выявлено, что сепарация от родительской семьи в период юности содействует успешной личностной, учебной и профессиональной адаптации бывших школьников в разных сферах жизнедеятельности.

Литература.

1. Дзукаева, В.П., Садовникова Т.Ю. Адаптация опросника PSI (Psychological Separation Inventory) на российской выборке / В.П.Дзукаева, Т.Ю. Садовникова // Семейная психология и семейная психотерапия. – 2014. – № 1. – С. 3-15.
2. Китова, Д.А. Феномен сознания как предмет психологического анализа / Д.А. Китова, Ф.О. Семенова // Вестник Университета Российской академии образования. – 2019. – № 4. – С. 49-54.
3. Лепشوкова, А.А. Психологические особенности эмоционального интеллекта и его роль в различных сферах жизнедеятельности человека / А.А. Лепشوкова, Ф.О. Семенова // Традиции и инновации в психологии и социальной работе: сборник научных трудов / отв. ред. Чомаева Г.А. – Карачаевск: КЧГУ, 2019. – С. 89-93.
4. Литвинова, А.В. Психологическая сепарация от родителей как условие развития целеполагания студентов / А.В. Литвинова // Психолого-педагогические исследования. – 2020. – Том 12. – № 1. – С. 59-71.
5. Маленова, А.Ю. Эмоциональное благополучие студентов и их родителей в ситуации сепарации / А.Ю. Маленова, Ю.В. Потапова // Клиническая и специальная психология. – 2018. – Том 7. – № 2. – С. 83-96.
6. Салпагарова, Ф.И. Психолого-педагогические условия формирования рефлексивной компетентности в подростковом возрасте / Ф.И. Салпагарова, Ф.О. Семенова // Вестник Университета Российской академии образования. – 2018. – №5. – С. 51-58.
7. Садовникова, Т.Ю. Роль матери и отца в развитии индивидуации юношей и девушек: кросс-культурный аспект / Т.Ю. Садовникова, В.П. Дзукаева // Национальный психологический журнал. – 2014. – Т. 16. – №4. – С. 52-63.
8. Семенова, Ф.О. Психологические особенности этнических структур интегральной индивидуальности подростков и юношей: монография / Ф.О. Семенова. – Карачаевск, 2009. – 130 с.
9. Семенова, Ф.О. Психология женской карьеры: личностный и этический модуль: монография: в 2 ч. / Ф.О. Семенова. – Ростов н/Д: РОИПК и ПРО, 2010. – 22,5 п.л.
10. Эбзеев, М.М. Формирование экономической компетентности студентов в процессе обучения / М.М. Эбзеев, Ф.О.Семенова // Педагогическое образование и наука. – 2007. – № 5. – С. 66-67.
11. Armsden, G.C. The Inventory of Parent and Peer Attachment: Relationships to well-being in adolescence / G.C. Armsden, M.T. Greenberg // Journal of Youth and Adolescence. – 1987. – № 16 (5). – P. 427-454.
12. Hoffman, J.A. Psychological separation of late adolescents from their parents / J.A. Hoffman // Journal of Counseling Psychology. – 1984. – Vol. 31. – P. 170-178.

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Султанова Ирина Викторовна
 ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет» (г. Севастополь);
 магистр кафедры «Психология» Барыбина Александра Игоревна
 ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет» (г. Севастополь)

ИССЛЕДОВАНИЕ СТРАТЕГИЙ РОДИТЕЛЬСКОГО ВОСПИТАНИЯ, ВЛИЯЮЩИХ НА СОЗАВИСИМОЕ ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В статье рассматривается влияние стратегий семейного воспитания на проявления созависимых моделей поведения у подростков. В ходе исследования было выявлено, что высокий уровень созависимого поведения связан с авторитарным стилем родительского воспитания, для которого характерны наказания как мера воспитательного воздействия, чрезмерность требований и запретов, а также холодность в отношении ребенка.

Ключевые слова: созависимость, стратегии родительского воспитания, стили воспитания, родительские отношения, нарушения воспитательного процесса.

Annotation. The article examines the influence of family education strategies on the manifestations of codependent behaviors in adolescents. The study revealed that a high level of codependent behavior is associated with an authoritarian style of parenting, which is characterized by punishments as a measure of educational influence, excessive demands and prohibitions, as well as coldness towards the child.

Key words: codependency, parenting strategies, parenting styles, parental attitude, violations of the educational process.

Введение. Созависимость представляет собой аддикцию отношений, для которой характерна эмоциональная и физическая зависимость от другого человека.

Актуальность проблемы созависимого поведения находит свое отражение в том, что созависимыми не рождаются, а становятся в результате организации родительского воспитания детей. За пределами семейной системы происходит попытка воссоздать атмосферу взаимодействия между родителем и ребенком во всех других значимых отношениях для созависимой личности.

Целью статьи является выявление стратегий родительского воспитания, оказывающих влияние на созависимое поведение подростков.

Изложение основного материала статьи. Гипотеза исследования – высокий уровень созависимости связан с авторитарным стилем родительского воспитания, для которого характерны наказания как мера воспитательного воздействия, чрезмерность требований и запретов, а также холодность в отношении ребенка.

Эмпирическое исследование проводилось с участием 47 испытуемых. Из них 22 подростка и 25 родителей. Возраст – 16-17; 35-45 лет.

Для исследования были применены следующие диагностические методики:

1. Анкета для родителей для сбора данных о семье;
2. Шкала созависимости Б. и Дж. Уайнхолд;
3. Тест межличностной зависимости Р. Гиршфильда (адаптация О.П. Макушиной);
4. Методика «Стратегии семейного воспитания» (С.С. Степанова в модификации И.И. Махониной);
5. Тест-опросник родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин);
6. «Анализ семейных взаимоотношений» Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис (АСВ).

В целях определения однородности выборки было проведено анкетирование родителей, по результатам которого можно сделать вывод о том, что в исследовании участвовало 100% матерей, возраст которых от 35 до 40 лет. Изучение состава семьи, вследствие влияния отсутствия одного из родителей на развитие созависимости, показало, что в данной выборке 88% испытуемых являются представителями полных семей, и всего 12% – неполных. В дальнейшем в исследовании принимали участие исключительно представители полных семей.

Исследовав межличностную зависимость подростков, были получены следующие результаты, предоставленные на рис. 1.

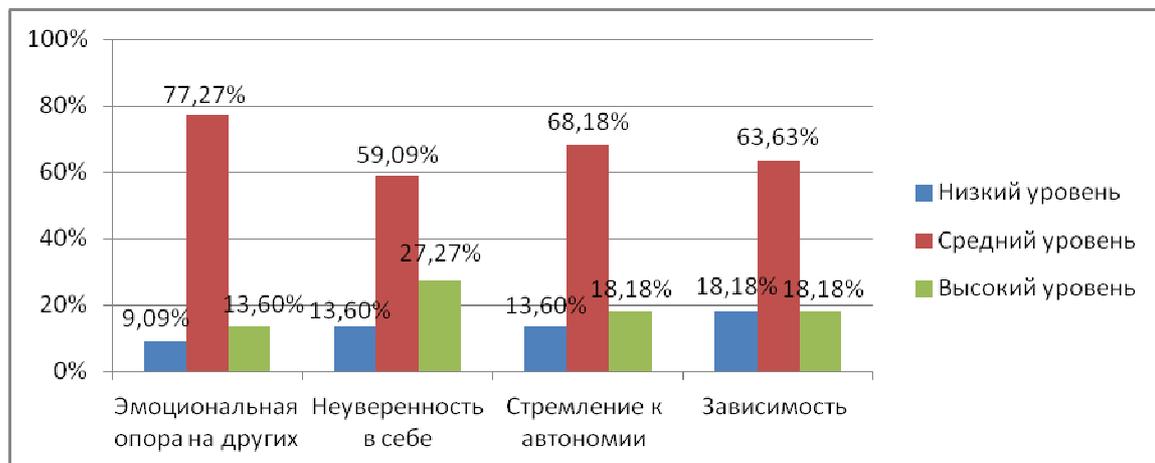


Рисунок 1. Уровень межличностной зависимости и факторов ее формирования у подростков (по методике «Тест межличностной зависимости» Р. Гиршфильда (в адаптации О.П. Макушиной))

Таким образом, большинство подростков отмечают у себя в той или иной степени наличие межличностной зависимости, т.е. зависимость от близких, затрудненность в идентификации собственных чувств и эмоций, тотальном контроле своей и чужой жизни. При этом для таких подростков характерна низкая самооценка, а также ориентация на

эмоциональную поддержку со стороны окружения, высокая значимость похвалы и одобрения близкими людьми.

Далее целесообразно исследовать систему воспитательного воздействия родителя на ребенка, родительское отношение к ребенку, а также нарушения воспитательного процесса.

Исследовав стили семейного воспитания родителей, были получены следующие результаты, представленные на рис. 2.

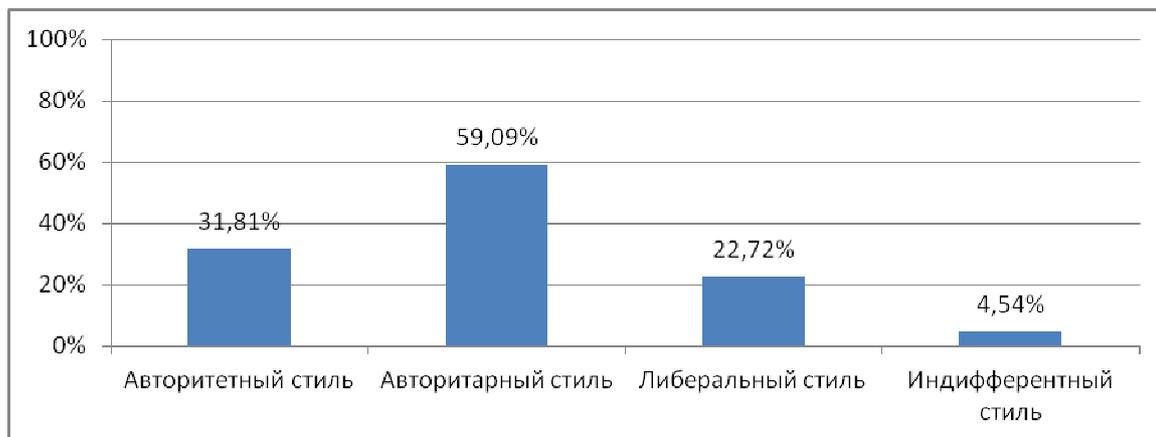


Рисунок 2. Показатель выбора стратегий семейного воспитания родителями (по методике «Стратегии семейного воспитания С.С. Степанова (в модификации И.И. Махониной)»)

Таким образом, большинство родителей предпочитают авторитарный стиль воспитания, который характеризуется требовательностью в отношении непоколебимого выполнения ребенком правил и норм, категоричностью в вопросах мнений и суждений ребенка, контролем всех сфер его жизнедеятельности.

Исследовав систему родительского отношения к ребенку, были получены следующие результаты, представленные на рис. 3.

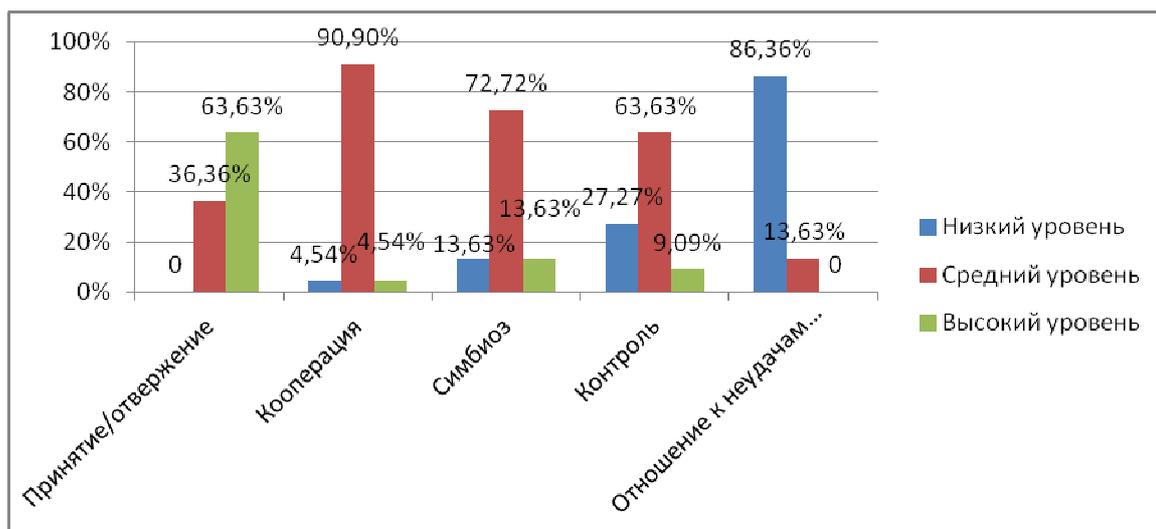


Рисунок 3. Интегральные показатели родительского отношения к ребенку (по методике «Опросник родительского отношения» (А.Я. Варга, В.В. Столин))

Таким образом, большинство родителей во взаимоотношениях со своим ребенком отмечают безусловное принятие, т.е. принятие его личностных характеристик, поведения и привычек, заинтересованность в его жизнедеятельности, стремление установить с ребенком симбиотическую связь, находясь с ним в партнерских отношениях, а также спокойное отношение к возможным неудачам и провалам подростка.

Исследовав возможные нарушения процесса семейного воспитания, были получены следующие результаты, представленные на рис. 4.

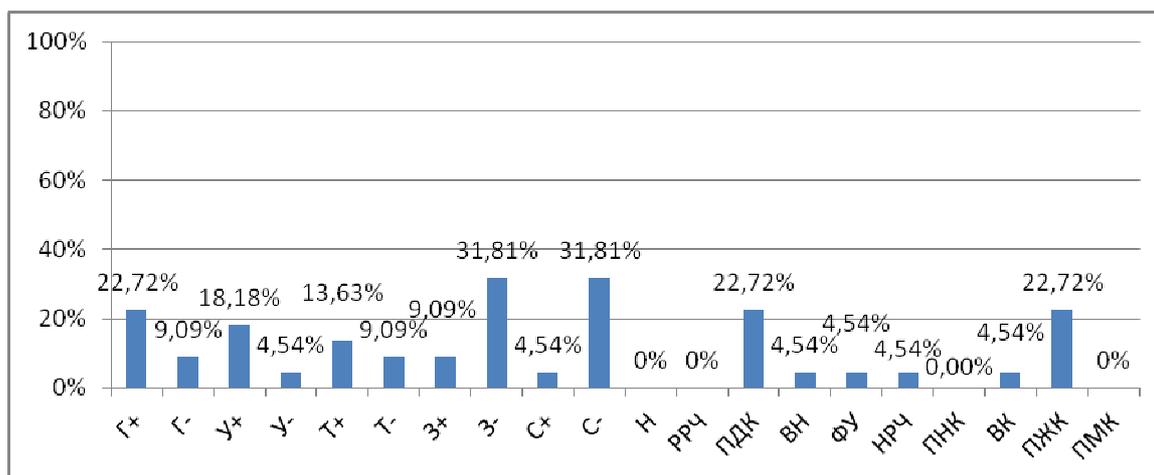


Рисунок 4. Типы отклонений воспитательного процесса (по методике «Анализ семейных взаимоотношений (АСВ)» (Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Эстишкис)

Условные сокращения: Г+ – гиперпротекция; Г- – гипопротекция; У+ – потворствование; У- – игнорирование потребностей подростка; Т+ – чрезмерность требований (обязанностей); Т- – недостаточность обязанностей подростка; З+ – чрезмерность требований-запретов (доминирование); З- – недостаточность требований-запретов к ребенку; С+ – чрезмерность санкций (жесткий стиль воспитания); С- – минимальность санкций; Н – неустойчивость стиля воспитания; РРЧ – расширенная сфера родительских чувств; ПДК – предпочтение в подростке детских качеств; ВН – воспитательная неуверенность родителей; ФУ – фобия утраты ребенка; НРЧ – неразвитость родительских чувств; ПНК – проекция на ребенка собственных нежелательных качеств; ВК – вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания; ПМК – предпочтение мужских качеств; ПЖК – предпочтение женских качеств

Таким образом, выявлено, что в данной выборке существуют следующие типы нарушений воспитания: гиперпротекция, гипопротекция, игнорирование потребностей ребенка, чрезмерность требований, минимальность обязанностей, чрезмерность предъявляемых запретов, а также полное их отсутствие, чрезмерность и минимальность наказаний, поощрение инфантилизма подростка, наделение хрупкостью и беззащитностью ребенка, неразвитость родительских чувств и функций, проекция на ребенка собственных нежелательных качеств, вынесение межличностных конфликтов с партнером в сферу отношений с ребенком, а также наличие нежелательных установок по отношению к мужскому полу. Также выявлен тип отклонения воспитательного процесса – доминирующая гиперпротекция, которой свойственна чрезмерная забота и подавление самостоятельности подростка.

В целях выявления взаимосвязей между уровнем созависимого поведения у подростков и стратегиями родительского воспитания, включающих в себя стиль семейного воспитания, систему родительского отношения, а также нарушения воспитательного процесса, полученные эмпирические данные были подвергнуты корреляционному анализу.

Сила корреляционных связей между показателями межличностной зависимости, а также факторов ее формирования, и стратегиями родительского воспитания, рассмотренными выше, представлена в таблицах 1-3.

Таблица 1

Значения статистически значимых коэффициентов корреляции между показателями межличностной зависимости, а также факторов ее формирования, и стилями семейного воспитания

Показатели	Авторитарный стиль	Индифферентный стиль
Эмоциональная опора на других	0.55	*
Неуверенность в себе	0.503	-0.571
Межличностная зависимость	0.515	-0.438

Таким образом, выявлены взаимосвязи показателя «Авторитарный стиль семейного воспитания» с показателями «Неуверенность в себе», «Эмоциональная опора на других» и «Межличностная зависимость». Исходя из этого можно сделать вывод о том, что родители, склонные использовать в воспитательном процессе авторитарный стиль воспитания, имеют детей, склонных к формированию межличностной зависимости, неуверенности в себе, а также зависимых от эмоциональной связи с близкими.

Также отрицательные взаимосвязи выявлены между показателем «Индифферентный стиль семейного воспитания» и показателями «Неуверенность в себе» и «Межличностная зависимость». Исходя из этого можно сделать вывод о том, что попустительское отношение родителя к ребенку имеет следствие в установлении последних четких личностных границ и склонности к независимости.

Значения статистически значимых коэффициентов корреляции между показателями межличностной зависимости, а также факторов ее формирования, и системы семейного отношения родителей к ребенку

Показатели	Принятие/отвержение	Симбиоз	Отношение к неудачам ребенка
Эмоциональная опора на других	*	0.454	*
Неуверенность в себе	0.455	*	*
Стремление к автономии	*	*	0.449
Межличностная зависимость	*	0.436	*

Таким образом, выявлена взаимосвязь показателя «Неуверенность в себе» и показателя «Принятие/отвержение». Исходя из этого можно сделать вывод о том, что принятие родителем своего ребенка влияет на формирование устойчивого у второго адекватного самоотношения.

Также выявлены взаимосвязи между показателем «Симбиоз» и показателями «Эмоциональная опора на других» и «Межличностная зависимость», свидетельствующие о том, что симбиотическая связь является фактором формирования зависимости у ребенка от других и эмоциональной опоры.

Выявленная связь между показателями «Стремление к автономии» и «Отношения к неудачам ребенка» говорит о том, что стремление к автономии и установление личностных границ является следствием негативного отношения родителя к неудачам ребенка.

Таблица 3

Значения статистически значимых коэффициентов корреляции между показателями межличностной зависимости, а также факторов ее формирования, и типами отклонений воспитательного процесса

Показатели	Чрезмерность требований (обязанностей)	Чрезмерность санкций (жесткий стиль воспитания)	Минимальность санкций	Игнорирование потребностей подростка	Расширенная сфера родительских чувств
Эмоциональная опора на других	0.51	0.466	-0.5	*	*
Неуверенность в себе	*	0.437	*	*	*
Стремление к автономии	*	*	*	0.56	0.51
Межличностная зависимость	0.434	0.548	*	*	*

Таким образом, выявлена взаимосвязь показателя «Эмоциональная опора на других» и показателей «Чрезмерность требований (обязанностей)» и «Чрезмерность санкций (жесткий стиль воспитания)». Исходя из этого можно сделать вывод о том, что формирование у подростка зависимости от эмоциональной опоры на других является следствием чрезмерных наказаний и требований в его сторону.

Выявленная отрицательная взаимосвязь показателей «Эмоциональная опора на других» и «Минимальность санкций» свидетельствует о том, что, минимальность наказаний ребенка за проступки и плохое поведение влияет на минимальные шансы развития у него эмоциональной зависимости от близких.

Выявленная взаимосвязь показателей «Неуверенность в себе» и «Чрезмерность санкций (жесткий стиль воспитания)» говорит о том, что, низкая самооценка подростка является следствием жесткого стиля воспитания.

Взаимосвязь показателя «Стремление к автономии» и «Игнорирование потребностей ребенка» и «Расширенная сфера родительских чувств» говорит о том, что, стремление к независимости наблюдается у подростков, чьи родители не стремятся удовлетворять потребности своего ребенка, а также выносящие отношения в диаде «супруг-супруга» в отношении с подростком.

Выявленная взаимосвязь показателя «Межличностная зависимость» и показателей «Чрезмерность требований (обязанностей)» и «Чрезмерность санкций (жесткий стиль воспитания)» свидетельствует о том, что, развитие межличностной зависимости у подростков является следствием чрезмерных наказаний и требований в их сторону.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что гипотеза, выдвинутая в ходе данного исследования, подтвердилась: высокий уровень созависимого поведения связан с авторитарным стилем родительского воспитания, для которого характерны наказания как мера воспитательного воздействия, чрезмерность требований и запретов, а также холодность в отношении ребенка.

Выводы. Результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что проблема созависимости остается острой в современном мире, т.к. большинство подростков из исследуемой выборки отмечают у себя в той или иной степени наличие созависимых моделей поведения.

Вопрос стратегий родительского воспитания также является насущным, т.к. по итогам исследования выявлены нарушения в воспитательном процессе. Большинство родителей предпочитают авторитарный стиль воспитания, используют наказания и санкции как меру воспитательного воздействия, а также в силу своей неудовлетворенности супружескими отношениями переносят их в сферу взаимоотношений с ребенком.

Литература:

1. Андреева, Т.В. Семейная психология: Учеб. пособие / Т.В. Андреева. – СПб.: Речь, 2004. – 244 с.
2. Баскаков, Ф.Н. Сравнительный анализ понятий созависимость и межличностная зависимость / Ф.Н. Баскаков // Вестник студенческой научной сессии факультета философии и психологии / Воронежский государственный университет. – Воронеж, 2016. – С. 86-88.
3. Башта, В.А. Стили семейного воспитания в развитии личности / В.А. Башта, Е.Р. Сычева, В.С. Анников и др. // Сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции. – 2009. – №17. – С. 10-11.

4. Дубанова, В.А. Стили семейного воспитания и их влияние на личность подростка / В.А. Дубанова // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личности. Общество. – 2012. – №1. – С. 65-73
5. Зайцев, С.Н. Созависимость – умение любить: Пособие для родных и близких наркомана, алкоголика / С.Н. Зайцев. – Н. Новгород, 2004. – 90 с.
6. Короткова, Л.А. Созависимость как глобальная проблема современного общества / Л.А. Короткова // Проблема региона в исследованиях молодых ученых Волгоградской области: сб. науч. трудов / Волгоградский государственный университет. – Волгоград, 2012. – С. 244-246.
7. Кучина, Т.И. Детско-родительские отношения и созависимость личности старшеклассников / Т.И. Кучина, И.А. Черненко // Известия Тульского государственного университета. Педагогика. – 2018. – №1. – С. 69-75.
8. Султанова, И.В. Стратегии родительского воспитания как фактор, провоцирующий созависимое поведение личности подростков / И.В. Султанова, А.И. Барыбина // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – №70-1. – С. 355-358.

Психология

УДК 159.9

кандидат философских наук, доцент Тучкова Тамара Васильевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мурманский арктический государственный университет» (г. Мурманск)

ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ШКОЛЬНОЙ СРЕДЕ

Аннотация. В статье раскрыта значимость психологически безопасной образовательной среды для развития личности и организации эффективного процесса обучения. Анализируются признаки проблемности современной образовательной среды. Исследуются причины возникших в ней опасностей для участников образовательных отношений. Стратегически они видятся в девальвации идеи самоценности детства и минимизации роли психологии и педагогики в образовательной среде. Тактически причины проблемности образовательной среды обусловлены наличием в ней школьных факторов риска. К ним относятся, в частности, интенсификация процесса обучения, избыточный контроль, несоответствие уровня требований по освоению учебных предметов возможностям ученика, психологическое давление в подсистемах «педагог-родитель», «родитель-ребенок», «ребенок-педагог».

Ключевые слова: психологическая безопасность, субъекты образовательных отношений, образовательная среда, психологически безопасная образовательная среда, угрозы и риски в образовательной среде.

Annotation. The article reveals the importance of a psychologically safe educational environment for the development of personality and the organization of an effective learning process. The signs of the problematic nature of the modern educational environment are analyzed. The causes of the dangers that have arisen in it for the participants in educational relations are investigated. Strategically, they are seen in the devaluation of the idea of the intrinsic value of childhood and the minimization of the role of psychology and pedagogy in the educational environment. Tactically, the reasons for the problematic nature of the educational environment are due to the presence of school risk factors in it. These include, in particular, the intensification of the learning process, excessive control, the discrepancy between the level of requirements for mastering educational subjects and the student's abilities, psychological pressure in the subsystems "teacher-parent", "parent-child", "child-teacher".

Key words: psychological security, subjects of educational relations, educational environment, psychologically safe educational environment, threats and risks in the educational environment.

Введение. Психологически безопасная образовательная среда укореняет в сознании её субъектов состояние защищенности от угроз их самооценке, эмоциональному благополучию, позитивному мировосприятию. Много лет российская научная и педагогическая общественность ведёт разговор на эту тему на страницах журналов, монографий, сборников материалов конференций разного уровня. Обсуждаются вопросы, связанные с прояснением сути феномена психологически безопасного образовательного пространства, определены причины, признаки опасных для психофизиологического здоровья детей и педагогов явлений, предложены технологии психологической «санации» образовательного пространства и т.д. Но современная образовательная среда, давно приобретающая свойства проблемности, своих «болезненных» позиций не сдаёт.

Изложение основного материала статьи. В чем же заключаются причины возникших опасностей для участников образовательных отношений?

Представляется, что стратегически они кроются в двух явлениях.

Во-первых, в девальвации гуманистической идеи о самоценности детства. Проводником в общественное сознание идеи самоценности дошкольного детства был А.В. Запорожец. Он разработал концепцию амплификации детского развития за счет ресурсов, имеющихся в различных видах деятельности дошкольников. По мнению ученого, самоценность детства заключается в понимании этого периода жизни как важного самого по себе в настоящем времени, без всяких условий, не являющегося подготовкой к следующему этапу онтогенеза [5].

Ярким примером воплощения идеи о самоценности детства является гуманистическая теория воспитания и обучения Ш.А. Амонашвили, в которой детство представляется как особая миссия для себя и людей; в ребенке он видит неповторимое сочетание способностей, возможностей [1, С. 31].

Детство в настоящее время скорее рассматривается как предварительный этап будущей «настоящей» жизни. Отсюда – и определенная психологическая, педагогическая небрежность взрослых по отношению к миру детства, стремление «причинить ему добро».

Во-вторых, в содержании в «черном теле» педагогики и психологии в образовательных организациях. В процессе профессионального общения с коллегами как-то услышала фразу об уходе педагогики из школы. Я мысленно «всплеснула руками» и сказала: «Я жду, когда в школу придет психология, а оказывается, что из нее уже успела уйти и педагогика». Свообразный «диагноз» этому явлению поставил Д.Г. Левитес: «Из школы уходит педагогика, а вместе с ней и учитель. Им на смену приходят «регулярный менеджмент» и «эффективный преподаватель» [4, С. 6].

Тактически причины проблемности образовательной среды видятся в наличии школьных факторов риска, оказывающих негативное влияние на физическое, психическое здоровье. Основной маркер, свидетельствующий о том, – ухудшение состояния здоровья детей. Проблемная образовательная среда – один из стрессогенных факторов, зачастую разрушительно влияющих на развитие ребенка. По данным медиков, более 80% детей, приходящих сегодня в школу, имеют

отклонения в состоянии здоровья (в развитии опорно-двигательного аппарата, органов зрения, нервной системы, комплексы хронических заболеваний, выпускников больных – уже 90% [2]. По данным Института возрастной физиологии РАО, в I класс приходит примерно 20% детей с неврозоподобными расстройствами, а к концу учебного года их уже около 40% [3].

Интенсификация процесса обучения.

В талантливом фильме «Ищу учителя» (режиссёр И. Васильева) есть наполненные метафорическим смыслом сцены. Так, рассуждения о специфике школьного обучения сопровождаются визуальным рядом: в одном случае это эскалатор метро, раз за разом огромной скоростью поднимающий людей; в другом – ребёнок, раскачивающийся на качели во дворе школы, которая закручивает и раскручивает её цепи спиралью; затем он встает, шатаясь, пытается идти и падает. На мой взгляд, эти сцены олицетворяют интенсифицированный процесс обучения и его следствия для ребенка, не способного адекватно выносить школьные нагрузки.

Анекдоты, являясь зеркалом наиболее значимых общественных тенденций, точно отразили ситуацию школьной жизни, осложнившую жизнь не только учеников, но и родителей: «Сын пришел из школы. Мать спрашивает: «Много уроков задали?» Сын отвечает: «Тебе сегодня орать и орать!». Реалии школьной жизни усиливают родительское давление на детей, порождают психологическое и физическое насилие, конфликты, причинами которых являются школьные проблемы. Чтобы оградить детей от необходимости до ночи сидеть за выполнением домашних заданий в больших объёмах, родители делают уроки за них (иллюстрация к тому – анекдот: «Разговаривают две мамы второклассников: «Ты математику своему сделала?» – «Сделала». – «Дай списать!»). Диспропорция в количестве домашних заданий и временных, психофизиологических ресурсов школьников вызвала ответную защитную реакцию – старшеклассники зачастую не выполняют их.

Избыточность контроля в школьной жизни имеет стрессогенный характер: самостоятельные и контрольные работы проводятся еженедельно и считаются само собой разумеющимся делом. В такой ситуации взрослым имеет смысл увидеть себя в центре подобного сюжета, когда испытания на предмет их профессиональной состоятельности проводились бы через два дня на третий. Итогом подобной психологической экзекуции, скорей всего, стала бы невротизация сотрудников и последующее увольнение. Но по отношению к детям такой способ подрыва здоровья кажется приемлемым и оправданным, поскольку в образовании, в частности, возник жесткий ориентир на получение результата, а процесс развития и личность обучающегося отошли на второй план. Особенно пагубно такого рода установка сказывается на обучении младших школьников, так как блокирует решение одной из важнейших задач – привитие ребенку интереса к процессу учения, постижению нового.

В образовательной среде приобрела хронический характер *проблема несоответствия уровня требований по освоению учебных предметов возможностям ученика*. Об этом, в частности, говорит такой факт в психологическом «анамнезе» первоклассников: по утверждению М. Безруких, примерно 80% детей приходят в школу с «убитой» мотивацией [5]. Причиной возникновения такого явления стала психологически нецелесообразная тактика обучения в дошкольном возрасте, которая противоречит возможностям актуальных процессов созревания мозга и потребностям ребенка (работа в прописках, раннее обучение чтению, иностранному языку, начиная с 4-5 летнего возраста). Результаты исследования сотрудников Института возрастной физиологии РАО показывают, что ребенок готов к быстрому, эффективному и безошибочному восприятию, дифференцировке буквенных знаков только в 6-7 лет. Акценты чиновников от образования на инновационной составляющей образовательного процесса в значительной степени обусловили возникновение своеобразной картины, в которой инновации выполняют роль центральной фигуры, а участники образовательных отношений – роль фона, некоего «приложения» к ним, хотя роли этих составляющих должны быть обратными.

Наличие психологического насилия в виде унижений, угроз, игнорирования, принуждения, подавления (статусом, возрастом, силой и т.д.) в школьной среде стало аксиоматичным явлением. Это явление обладает особой живучестью, поскольку органично укладывается в контекст «запретительной» педагогики: способы воздействия взрослых на детей основаны по преимуществу на запретах, что делает взаимодействие педагога и ребенка менее эффективным. Большое количество педагогов применяет в своей практике авторитарные установки (несмотря на то, что в постсоветский период активно декларировались идеи личностно-ориентированного обучения и воспитания, в последние годы идет речь о внедрении в образовательную систему персонализированного подхода и «нежного прикосновения к личности ребенка») («Нежная педагогика» и «Воспитание счастьем» Н.Е. Щурковой).

Педагоги и обучающиеся используют примерно одинаковые формы психологического насилия. Девушки в большей степени испытывают психологическое насилие со стороны сверстников, а юноши чаще становятся объектами психологического насилия со стороны учителей. Подобное воздействие может негативно сказываться на развитии личности школьника, что найдёт своё проявление в снижении самооценки и представлений о собственной значимости, заинтересованности в саморазвитии, переживании чувства отверженности, усилении состояния собственного бессилия, уменьшении значимости обучения и образования и др. Фильм «Училка» А. Германа – «наглядное пособие» по исследованию феномена психологического насилия в образовательной среде.

Для отечественной образовательной среды характерна *плохая приживаемость идей личностно-ориентированного образования на школьной образовательной «почве»*. Продолжающееся использование авторитарных установок в работе педагогов в большей степени предрасполагает к возникновению психологического насилия. Личностно-ориентированное обучение более энергозатратно, т.к. направлено на создание психолого-педагогических условий, позволяющих работать с ребенком с учетом его индивидуальных особенностей, возможностей, интересов. В этой ситуации в центре обучения находится сам обучаемый, его личностный рост, смыслы учения и жизни. Д.Г. Левитес видит противостояние между «сущим и должным» в современной образовательной среде: «Декларируемые гуманистические цели, ценности и принципы общего образования входят в противоречие с экспансией технократического подхода в их реализации и оценке только тех образовательных результатов, которые подвергаются квалитетрическим измерениям» [4, С. 7].

Неэффективность взаимодействия педагогов и родителей – ещё одна проблемная грань образовательных отношений в настоящее время. Современный учитель испытывает страх перед возможной родительской агрессией, что в определенной степени изменило стиль поведения педагогов, снизило уровень доверия к авторитету педагога и традициям школьной культуры. Р.М. Асадуллин, О.В. Фролов провели исследование по выявлению отношения и психологического настроения родителей к педагогам. Его результаты свидетельствуют о том, что из 530 респондентов склонны к активному сотрудничеству с учителем 108 человек (20,4%); 149 человек (28,1%) высказали негативную, критическую позицию по отношению к стилю управления детским коллективом, предметной компетентности, способности эмоционально воздействовать на учащихся, адекватному выражению культурно-профессиональной индивидуальности, готовы и лично, и через компетентные органы отстаивать права ребенка; 273 человека (51,5%) полагают, что «с учителем лучше не связываться», поскольку конфликт усугубит положение ребенка, повлечет активизацию вербальной агрессии, что скажется на его психическом здоровье и психологическом благополучии, снизит и без того невысокую мотивацию к учебной деятельности [2, С. 90].

Выводы. «Главное в школе – атмосфера, в которой учится ребенок», – сказала как-то в разговоре со мной директор одной из мурманских общеобразовательных школ, всю свою профессиональную жизнь посвятившая школе, но не закосневшая, не выгоревшая эмоционально, сохранившая гуманистический педагогический ориентир в работе.

Школьная среда содержит ряд проблемных аспектов, негативно сказывающихся на состоянии психофизического здоровья всех её субъектов. Анализ признаков проблемности современной образовательной среды и возникших в ней рисков для участников образовательных отношений показал, что они касаются всех субъектов образовательной среды и негативно влияют на психическое, физическое, личностное развитие. К списку причин, обусловивших это явление, можно отнести увеличение объема учебных нагрузок, интенсификацию процесса учения, несоответствие методик и технологий обучения возрастным и индивидуальным возможностям детей, психологическое давление в системе «педагог-ребенок-родитель». Обеспечение психологической безопасности в школьной среде будет способствовать формированию представления о ценности безопасности у субъектов образовательных отношений, снижению уровня насилия в их взаимодействии.

Литература:

1. Амонашвили, Ш.А. Основы гуманной педагогики. В 20 кн. Книга 3. Школа жизни / Ш.А. Амонашвили. – 2-е издание. – Москва: Свет, 2015. – 320 с.
2. Асадуллин, Р.М., Фролов, О.В. Школьный учитель: утраченная ценность российского образования? / Р.М. Асадуллин // Педагогика. – 2019. – № 3. – С. 87-92. – URL: <http://pedagogika-rao.ru/journals/2019/03/> (дата обращения: 02.03.2022).
3. Безруких, М. Каждый ребенок готов к обучению / М. Безруких // Дискуссионный клуб журнала «Экология и жизнь» / Информационный бюллетень. Специальный выпуск (август 2009): – URL: <http://old.duma.tomsk.ru/page/13585/> (дата обращения: 26.02.2022).
4. Ефлаева, Т. Эксперименты над детьми / Т. Ефлаева // Учительская газета. – 2015. – 31 марта. – С. 4. – URL: <https://ug.ru/eksperimenty-nad-detmi-mediki-i-uchenye-protiv-metodov-obucheniya-v-sovremennoj-shkole/> (дата обращения: 22.02.2022).
5. Кудрявцев, В.Т. А.В. Запорожец: от идеи самооценности детства – к принципам самодетерминации и амплификации детского развития / В.Т. Кудрявцев. – URL: <http://www.tovievich.ru> (дата обращения: 12.02.2022).
6. Левитес, Д.Г. Для чего нужна школа в XXI веке. Практико-ориентированная монография / Д.Г. Левитес. – Москва: Школьные технологии. – 2019. – 160 с.
7. Новосёлова, Е. Миф о счастливом детстве / Е. Новосёлова // Российская газета. – 2010. – 17 марта. – С. 4. – URL: <https://rg.ru/2010/03/17/deti.html> (дата обращения: 20.02.2022).

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Абильтарова Эльвиза Нуриевна Абитова Шазие Юсуповна	ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА ПО ОХРАНЕ ТРУДА	4
Акимова Любовь Александровна	ОРГАНИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ОБУЧАЮЩИХСЯ	7
Алиева Рукият Резвановна Гамзаева Мадина Вагидовна Коркмазов Алим Викторович	ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ МОБИЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	9
Асадулаева Фатима Рамазановна Джегистаева Лариса Исаевна Батырова Айна Магометовна	ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	12
Асхадуллина Наиля Нургаяновна Вильданова Диана Радиковна	ГЛОБАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ЛИЧНОСТИ КАК ИМПЕРАТИВ СОЦИАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ: ДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	15
Бакай Ирина Николаевна	КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ДЛЯ ДЕТЕЙ С ФУНКЦИОНАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ЖЕЛУДОЧНО-КИШЕЧНОГО ТРАКТА В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ	19
Баканова Ирина Геннадьевна Борисова Светлана Павловна	ВЛИЯНИЕ ПАРАДИГМ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА НА ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ	22
Безносюк Екатерина Владимировна	ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ПО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ НЕУСПЕВАЕМОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	26
Бекиров Сервер Нариманович	ВОПРОСЫ НОРМАТИВНО-ПРАВОВОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ В ЭЛЕКТРОННОМ ОБУЧЕНИИ ВУЗА	28
Бекирова Эльмира Шевкетовна	ИСТОРИОГРАФИЯ СОЗДАНИЯ В КРЫМУ ГОСУДАРСТВЕННОЙ СИСТЕМЫ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (КОНЕЦ XVIII – НАЧАЛО XIX ВВ.)	31
Беленцов Сергей Иванович	К ВОПРОСУ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ЧАСТНЫХ ПАНСИОНОВ В РОССИИ В XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКА	33
Биджиева Венера Ибрайевна	РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ-БИЛИНГВОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА	36
Бобкова Софья Ниязовна Бобков Герман Сергеевич	РОЛЬ ПРОЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	39
Болкунов Игорь Алексеевич	СПИСЫВАНИЕ В ШКОЛЕ: ПРИЧИНЫ, ПАРАМЕТРЫ, СПОСОБЫ СНИЖЕНИЯ МАСШТАБОВ	42
Болотова Марина Ивановна Воробьев Дмитрий Олегович	НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ РЕАЛИЗАЦИИ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	45
Бузина Юлия Николаевна Бернацкая Марина Владимировна	ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ	48
Бузни Виктория Александровна Кузьменко Ирина Александровна	ВОПРОСЫ ФОРМИРОВАНИЯ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	52
Бура Людмила Викторовна Кот Татьяна Викторовна	АНАЛИЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ПОВЫШЕНИИ КВАЛИФИКАЦИИ	54
Габеркорн Ирина Ивановна	СОЗДАНИЕ СИТУАЦИИ УСПЕХА В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	57

Гиннэ Светлана Викторовна	СУБЪЕКТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА БУДУЩЕГО БАКАЛАВРА В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ	60
Глузман Неля Анатольевна	Тьюторство как современная модель педагогической профессии	63
Горбунова Наталья Владимировна Фетисов Александр Сергеевич Везетиу Екатерина Викторовна	ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СОВРЕМЕННЫХ УЧИТЕЛЕЙ О ДИДАКТИЧЕСКИХ ВОЗМОЖНОСТЯХ МОБИЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	66
Гордиенко Татьяна Петровна Чалышева Васпие Илимдаровна	РОЛЬ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ОХРАНЫ ТРУДА	69
Гузуева Элина Руслановна Магомедалиева Муминат Рабазановна Кучмезов Расул Абдулмуталифович	ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К ПРИМЕНЕНИЮ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ	73
Давкуш Наталия Валериевна Колосова Наталия Николаевна	РЕЧЕВЫЕ КЛИШЕ И ШТАМПЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ	76
Демидова Анна Петровна Зиновьева Валентина Николаевна Овчаренко Влада Владимировна	РАЗВИТИЕ ВЕРБАЛИЗАЦИИ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР 3 УРОВНЯ	79
Демидова Анна Петровна Зиновьева Валентина Николаевна Чернова Злата Михайловна	РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА ПОСРЕДСТВОМ КАРТОЧЕК PECS	84
Деткин Антон Николаевич	ПОДХОД К ВНУТРИКОРПОРАТИВНОЙ ПОДГОТОВКЕ КАДРОВ В РАМКАХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ	87
Долгинов Илья Сергеевич	ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ОБЯЗАТЕЛЬСТВА СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ ВЕДОМСТВЕННОГО ВУЗА	91
Долецкая Светлана Валентиновна	МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ С.И. ГЕССЕНА	93
Еремина Наталья Александровна Алексеева Елена Анатольевна	ОБОСНОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТИ РАЦИОНАЛЬНОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБОРУДОВАНИЯ НА ПРЕДПРИЯТИЯХ МАЛОГО БИЗНЕСА	96
Ершова Юлия Сергеевна	К ВОПРОСУ О МОДЕЛИРОВАНИИ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДНИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ	100
Ефимов Александр Александрович Кочеров Юрий Николаевич Шумакова Елена Витальевна	К ВОПРОСУ ОБ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ АКТИВНЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ	102
Жадаев Артем Юрьевич Новик Ирина Рафаиловна Пиманова Наталья Анатольевна	РАННЯЯ ПРОФИЛИЗАЦИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	105
Задумова Наталья Павловна	К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У УЧАЩИХСЯ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	107
Ивлева Яна Анатольевна	СИСТЕМА ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЕВПАТОРИИ В 1930-Х ГГ.	110
Игнатова Ольга Ивановна Бондаренко Елена Юрьевна	РОДИТЕЛЬ ВОСПИТАНИКА ДОУ КАК УЧАСТНИК ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА	113
Кайгородцев Иван Максимович	ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ РИСОВАНИЮ ГРАФИЧЕСКОГО ПОРТРЕТА В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	115

Калинина Ирина Геннадьевна Толкова Наталья Михайловна Енова Ирина Владимировна	ЭВОЛЮЦИЯ ФОРМ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ И ПРЕДПОСЫЛКИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	118
Каменская Ирина Борисовна	ПРИНЦИПЫ КОММУНИКАТИВНО-КОГНИТИВНОГО ПОДХОДА К КОМПЬЮТЕРИЗИРОВАННОМУ ОБУЧЕНИЮ ВЗРОСЛЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ОРИЕНТИРОВАННОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	121
Карачевский Евгений Геннадьевич Вольгушев Антон Евгеньевич	МОТИВАЦИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ТВОРЧЕСКИМ ЗАНЯТИЯМ ПО ДЕКОРАТИВНОЙ ЛЕПКЕ (НА ПРИМЕРЕ КЕРАМИЧЕСКОЙ МАСТЕРСКОЙ)	123
Карданов Алим Русланович Абидов Руслан Ризуанович	РОЛЬ ЛИЧНОСТИ СОТРУДНИКА МВД РОССИИ В КОММУНИКАТИВНО-ПЕРЕГОВОРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	125
Картавая Юлия Константиновна Кравченко Олег Георгиевич	ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ СТАНОВЛЕНИЯ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ КРЫМ	128
Кириллова Оксана Александровна	РАЗВИТИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ РЕЧИ ШКОЛЬНИКОВ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ	131
Койкова Эльзара Имдатовна	МОДЕЛИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРОФЕССОРСКО-ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ	134
Комарова Эмилия Павловна Бакленева Светлана Александровна	АКТАЛИЗАЦИЯ МЕХАНИЗМА «СМЫСЛООБРАЗОВАНИЯ» В КОНТЕКСТНОМ ПОДХОДЕ	136
Кот Тамара Алексеевна Венцель Владислав Антонович	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ИНТЕРАКТИВНАЯ ПЕСОЧНИЦА	139
Кочурин Татьяна Сергеевна	ФОРМИРОВАНИЕ КОНСТРУКТОРСКИХ УМЕНИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ КАК СОВРЕМЕННАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	143
Крушинский Ник Константинович	ФИНАНСОВАЯ ГРАМОТНОСТЬ: ПРОБЛЕМЫ ПРОГРАММНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ	146
Кузина Дарья Владимировна Пасечкина Татьяна Николаевна	ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ МАГИСТРОВ К ОРГАНИЗАЦИИ КОНТАКТНОЙ РАБОТЫ В ОБРАЗОВАНИИ: КОММУНИКАТИВНЫЙ АСПЕКТ	149
Лапшова Анна Владимировна Уракова Екатерина Андреевна Корнусова Валерия Максимовна	ДИДАКТИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРАКТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ	152
Магомедов Руслан Расулович	СОЦИАЛИЗАЦИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА КАК ОСНОВНОЙ ФАКТОР РЕАЛИЗАЦИИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ	155
Мазанюк Елена Федоровна	КВЕСТ-ТЕХНОЛОГИИ КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА РАБОТЫ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ ВУЗА В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ	158
Макаренко Юлия Владимировна Ширпал (Болтовская) Елена Николаевна Гурина Мария Николаевна	ПОРТФОЛИО ПЕДАГОГА НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ КАК ИНСТРУМЕНТ ОЦЕНКИ ЛИЧНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ	161
Молчанова Елена Владимировна	СКВОЗНЫЕ ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ПРЕДИКТОР НОВОГО ФОРМАТА РАБОТЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ	164
Николаев Михаил Васильевич	ГРАЖДАНСКОЕ ВОСПИТАНИЕ: ПОНЯТИЕ, ИСТОРИЧЕСКАЯ РЕТРОСПЕКТИВА И ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ	166
Nikolaeva Nailya Tagirovna Nalichnikova Inna Anatolievna	CONCEPTUAL FOUNDATIONS OF STUDENT'S CREATIVE THINKING AT UNIVERSITIES WITHIN THE FRAMEWORK OF NEW EDUCATIONAL STANDARD IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES	168

Петренко Наталья Анатольевна	ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ	170
Pikalova Elena Anatolievna Lomakina Yekaterina Alexandrovna	MOODLE AS A BASE FOR UNIVERSITY SYSTEM OF E-LEARNING AND FORMATION OF ELECTRONIC INFORMATION EDUCATIONAL ENVIRONMENT	173
Pikalova Elena Anatolievna Lomakina Yekaterina Alexandrovna Gasnenko Elena Aleksandrovna	MASTER STUDENTS' CREATIVE COMMUNICATIVE COMPETENCE DEVELOPMENT BASED ON REFLECTIVE APPROACH	177
Пирогланов Шамсуддин Шахретович Скляр Владимир Петрович Анцупов Игорь Сергеевич	ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ КАК НОВЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ	180
Платонова Айше Вадимовна Ярцева Елена Яковлевна	СИМБИОЗ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТРАДИЦИЙ И ИННОВАЦИЙ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ	182
Плотникова Елена Николаевна	ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЕ ИСКУССТВО КАК ОСНОВА ВСЕСТОРОННЕГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	185
Попов Анатолий Николаевич Хандримайлов Алексей Алексеевич Малахова Ольга Юрьевна	ФОРМИРОВАНИЕ КОРПОРАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА РЕСУРСАМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА	188
Прудникова Татьяна Ивановна Волкова Виктория Олеговна	ЯЗЫКОВОЕ РАЗВИТИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА	191
Прудникова Татьяна Ивановна Одинец Юлия Сергеевна	РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ	194
Рагимханова Лариса Камедовна Мамалова Хоузу Эдилсултановна Коркмазов Алим Викторович	СПОСОБЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ	197
Редькина Людмила Ивановна	САНОГЕННАЯ РЕФЛЕКСИЯ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ВУЗА	200
Савченко Любовь Васильевна Вовк Екатерина Владимировна	ВЛИЯНИЕ КОЛЛЕКТИВА НА УСПЕВАЕМОСТЬ КАЖДОГО СТУДЕНТА В СТАНДАРТНОЙ УЧЕБНОЙ ГРУППЕ	204
Светличный Евгений Григорьевич Хамгоков Мурадин Мухамедович Шабав Вадим Владимирович	СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ШКОЛЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЦИФРОВЫХ ПЛАТФОРМ НА ОСНОВЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА	207
Скрябина Татьяна Олеговна	МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	210
Сорвачева Ирина Дмитриевна	ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ И КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА	212
Старостина Анна Дмитриевна Карнаухова Вероника Александровна	ШУБЕРТИАНА В ШКОЛЕ (О МУЗЫКЕ Ф. ШУБЕРТА В ШКОЛЬНОЙ ПРОГРАММЕ)	215
Тюрина Надия Шамильевна Соколова Ольга Юрьевна	МЕДИА КАК ПРОСТРАНСТВО И ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГОВ	218
Тюрина Надия Шамильевна Соколова Ольга Юрьевна	МЕДИА КАК РЕСУРС ДЛЯ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ОСОБЕННЫХ ЛЮДЕЙ	220
Уракова Екатерина Андреевна Михайленко Дмитрий Михайлович Сидоров Андрей Николаевич	ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ	223

Харабаджах Мелия Наримановна	ИГРОТЕРАПИЯ КАК МЕТОД КОРРЕКЦИИ НЕКОНСТРУКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	226
Хитрова Анна Викторовна	РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ФГОС НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ТРЕТЬЕГО ПОКОЛЕНИЯ	228
Чжан Чи	ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ МУЗЫКАЛЬНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ	231
Шведова Лариса Евгеньевна Мазова Екатерина Валерьевна	СИСТЕМЫ WEB-ТЕСТИРОВАНИЯ, КАК ЭЛЕМЕНТЫ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В СОВРЕМЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ	233
Шевченко Алла Николаевна	ЦИФРОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК УСЛОВИЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ФИЛОЛОГОВ	236
Шипицина Надежда Михайловна Хазова Алёна Александровна Ерофеева Лариса Викторовна	ТВОРЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ И ГРАМОТНАЯ МАТЕМАТИЧЕСКАЯ РЕЧЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ	239
Шпиталевская Галина Романовна	ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА УРОКЕ ЧТЕНИЯ КАК ЭЛЕМЕНТ СОДЕРЖАНИЯ ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	242
Ямалеева Фанзиля Мударисовна	ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К РАБОТЕ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ	245
Ярцев Артем Александрович	ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА В УСЛОВИЯХ ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	249
ПСИХОЛОГИЯ		
Андреев Александр Сергеевич	КЛАССИФИКАЦИЯ МЕТОДОВ ТЕЛЕСНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ТЕРАПИИ	252
Ашитко Александра Андреевна Савичева Полина Алексеевна Сидоров Марк Николаевич	СВЯЗЬ СТИЛЯ ЛИДЕРСТВА С ИНДИВИДУАЛЬНЫМИ ОСОБЕННОСТЯМИ ЛИЧНОСТИ	255
Григорьев Георгий Павлович Тишкова Маргарита Викторовна	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОТВЕТСТВЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ СРЕДНЕГО ЗВЕНА	257
Земляк Анастасия Михайловна Айсывакова Татьяна Петровна Сорокопуд Юнна Валерьевна	ПРОБЛЕМА ОДИНОЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ В ПОЖИЛОМ ВОЗРАСТЕ: СУЩНОСТЬ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ РЕШЕНИЯ	260
Карпушкина Наталья Викторовна Самсонова Наталья Леонидовна	К ПРОБЛЕМЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ И МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ	262
Красникова Татьяна Викторовна	ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	265
Ольшанская Светлана Алексеевна Торопова Дарья Андреевна	СЛУЖБА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ В ВУЗЕ КАК СПОСОБ ПРОФИЛАКТИКИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У СТУДЕНТОВ	267
Пономарёва Елена Юрьевна	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВИЗУАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ В ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ ВУЗА	271
Проскурякова Лариса Александровна Поляков Иван Витальевич	ВЗАИМОСВЯЗЬ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ С МОТИВАЦИЕЙ ОБУЧЕНИЯ ПОДРОСТКОВ	275
Рудакова Ольга Александровна Даниленко Александра Николаевна	ВЛИЯНИЕ ЦИФРОВОЙ СРЕДЫ НА ИДЕНТИЧНОСТЬ ЛИЧНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ	278
Салпагаров Марат Рашидович	ЭМПИРИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЕПАРАЦИИ ОТ РОДИТЕЛЕЙ В ПЕРИОД ЮНОСТИ	283

**Султанова Ирина Викторовна
Барыбина Александра Игоревна**

**ИССЛЕДОВАНИЕ СТРАТЕГИЙ РОДИТЕЛЬСКОГО
ВОСПИТАНИЯ, ВЛИЯЮЩИХ НА СОЗАВИСИМОЕ
ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ**

286

Тучкова Тамара Васильевна

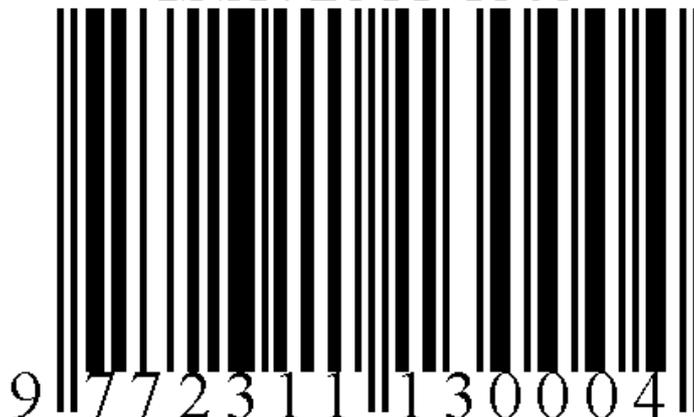
**ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ
СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ В
ШКОЛЬНОЙ СРЕДЕ**

290

**Подписной индекс
в общероссийском каталоге
«Роспечать»: 64996**

Проблемы современного педагогического образования
Выпуск 74. Часть 2.

ISSN 2311-1305



Ответственность за достоверность приводимых в публикациях фактов, дат, наименований, фамилий, имен, цифровых данных несут авторы статей.

Научные статьи печатаются в соответствии с авторскими вариантами.

Адрес учредителя:
295007, г. Симферополь, проспект Академика Вернадского, 4
(3652) 54-50-36

Адрес редакции и издателя:
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Отпечатано в типографии:
Гуманитарно-педагогическая академия (г. Ялта)
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС 77-61807 от 18 мая 2015 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Подписано к печати 30.03.2022. Сдано в набор 04.04.2022. Дата выхода 18.04.2022
Формат 210x297. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. листов 38,23. Тираж 500 экз. Цена свободная.