

**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 (3)**

**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 23 февраля 2022 года (протокол № 2)

Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2022. – Вып. 74. – Ч. 3. – 350 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 378

кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных латинского языков **Абдулхалимова Раиса Омаровна**  
 ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный медицинский университет» (г. Махачкала);  
 кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных и латинского языков **Саламова Заира Магомедгаджиевна**  
 ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный медицинский университет» (г. Махачкала);  
 кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных и латинского языков **Рамазанова Патимат Муртузовна**  
 ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный медицинский университет» (г. Махачкала)

### ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКА В МЕДИЦИНСКИХ ВУЗАХ

*Аннотация.* Исследуются пути повышения эффективности преподавания латинского языка в медицинских вузах России, обладающие, по мнению авторов, наибольшей эффективностью на современной стадии развития системы подготовки будущих врачей в системе высшего образования. Перед началом обсуждения основного предмета рассматривается современное состояние соответствующего сегмента отечественной системы высшего образования. Доказывается важность изучения латинского языка для подготовки современного высококвалифицированного профессионала в соответствующей области. Говорится о необходимости дальнейшего повышения эффективности его преподавания на современном этапе. Далее предлагаются наиболее значимые, на взгляд авторов, пути совершенствования преподавания соответствующей дисциплины в медицинских вузах нашей страны.

*Ключевые слова:* модернизация системы высшего образования, преподавание латинского языка в неязыковом вузе, преподавание латинского языка в медицинском вузе, студент, преподаватель.

*Annotation.* The ways of teaching Latin in Russian medical universities productivity increasing, which, according to the authors, have the greatest effectiveness at the current future medics training in the higher education system development stage are investigated. Before starting the discussion of the main subject, the current state of the corresponding segment of the Russian higher education system is considered. The importance of studying the Latin language for the preparation of a modern highly qualified professional in the relevant field is proved. It is said about the need to further improve the effectiveness of its teaching at the present stage. Further, the most significant, in the authors' opinion, ways of improving the teaching of the relevant discipline in our country medical universities are proposed.

*Key words:* modernization of the higher education system, teaching Latin in a non-linguistic university, teaching Latin in a medical university, student, teacher.

**Введение.** Традиционно латинскому языку принадлежит важное место в процессе профессиональной подготовки будущих медиков [2; 8-9; 11; 14]. Такую ситуацию легко объяснить, если учесть, что на протяжении большей части истории медицины для обозначения медицинских терминов использовался, прежде всего, латинский язык. Соответственно, нельзя представить себе подготовку будущих медиков без его усвоения [12, С. 81]. Таким образом, профессионально ориентированный курс латинского языка представляет собой, по сути, исходный этап формирования профессиональной компетентности будущих врачей.

Из вышеизложенного следует, что на настоящем этапе развития отечественной системы высшего медицинского образования повышение эффективности преподавания латинского языка в медицинском вузе является одной из важнейших проблем, решение которых необходимо для дальнейшего совершенствования данного сегмента системы ВО.

**Изложение основного материала статьи.** Главной целью обучения будущих медиков латинскому языку в системе высшего образования является выработка у них профессионально-терминологической компетентности. Последняя включает ряд составляющих (табл. 1).

Таблица 1

#### Структура профессионально-терминологической компетентности

Составляющие	Характеристика
Грамматическая компетенция	Представляет собой совокупность знаний в области латинской грамматики, имеющих наибольшую актуальность для образования медицинских терминов [6-7].
Фонетическая компетенция	Включает систему знаний, составляющих языковой раздел «Фонетика», необходимых для грамотного владения орфоэпическими нормами латинских слов-терминов.
Деонтологическая компетенция	Система морально-этических норм и убеждений, обладающих первостепенной значимостью в структуре специфической деятельности врачевания, а также профессионально-значимых качеств и основ нравственного целеполагания профессиональной деятельности.
Компетенция владения способами формирования наименований лекарственных средств	Сформированность данной компетенции подразумевает знание учащимися основных принципов формирования медицинских терминов и словообразовательных элементов, за которыми закреплена фармацевтическая и фармакотерапевтическая информация, знание словообразовательных моделей, необходимых для построения терминов типовых групп номенклатуры лекарственных средств на латинском и русском языках [7-10; 13-14].
Компетенция в области лингвистического анализа терминологии	Включает систему знаний, необходимых для определения морфемной структуры термина и грамматического значения каждой морфемы, а также знаний, актуальных при сопоставительном анализе медицинской терминологии на латинском и русском языках.
Компетенция владения рецептурой	Включает знания, умения и навыки, которые необходимы с точки зрения владения рецептурными прописями на латинском языке с формированием готовности прописывать лекарственные препараты.

Компетенция в области терминологического словообразования	Система знаний, умений и навыков, которые являются необходимыми для эффективного структурно-семантического анализа клинических терминов и определения их общемедицинского значения.
Компетенция терминологического тренинга	Систематическое повторение терминов с включением их в контекст профессионально-ориентированного характера [6, С. 84].

Совершенствование процесса развития у будущих медиков профессионально-терминологической компетентности в ходе изучения латинского языка подразумевает:

– такое планирование учебных занятий по соответствующей дисциплине, которое позволяет достичь положительных результатов при минимально необходимых расходах времени;

– выбор, форм и методов обучения с учётом цели, закономерностей и принципов учебно-воспитательного процесса, а равно особенностей студенческого коллектива и отдельных обучающихся [10; 12; 15].

Следовательно, оптимизация процесса преподавания латинского языка студентам медицинских вузов на настоящем этапе развития соответствующего сегмента образовательной системы не требует от ППС создания неких принципиально новых теорий. Её основная задача состоит в обоснованном выборе элементов теорий, известных современным педагогам-исследователям и практикам. Основным критерием такого отбора должна стать эффективность таких теорий с точки зрения формирования профессионально-терминологической компетентности будущих медиков [1-3; 7; 14].

Спецификой изучения латинского языка в медицинских вузах определяется решение вопроса о последовательности введения языковых явлений. Последняя, с одной стороны, должна обеспечить системность их усвоения, что отвечает теоретическим задачам курса. С другой стороны, последовательность эта должна обеспечивать по возможности более ранний переход к чтению учебных текстов, моделирующих с максимальной степенью аппроксимации подлинники тексты римских авторов. Следовательно, необходимо установить, какой из языковых аспектов является определяющим. Авторам настоящей статьи представляется, что таким аспектом является грамматика.

Действительно, сложность освоения латинского языка, в т.ч. студентами медицинских вузов, объясняется, в первую очередь, тем, что он, подобно русскому, относится к языкам флективным, – таким, в которых внимание к флексии (т.е. окончанию) приобретает большую важность [14, С. 250-251]. Следовательно, без знания всей системы окончаний невозможно понять грамматическую форму слова и сделать адекватный перевод. В ходе изучения латинского языка необходимо усвоить и ряд суффиксов, например, для определения времён.

По нашему мнению, латинская грамматика должна вводиться постепенно, от простого к сложному. Важнейшие её элементы следует закреплять в виде упражнений на протяжении двухгодичного курса. При этом существенным критерием отбора грамматического материала должна стать граница между ним и лексическим материалом. Она определяется на основе статистического принципа, кроме того, во многом зависит от методических факторов – целей и задач курса.

Изучение морфологии представляется наиболее рациональным параллельно с синтаксисом. Его следует производить одновременно по двум линиям – имя и глагол [10, С. 48].

Последовательность введения материала внутри каждой из морфологических категорий должна устанавливаться с учетом критерия системности грамматических явлений. Последним определяется последовательность введения грамматических явлений внутри каждой морфологической категории. Его реализации способствует системный характер латинской грамматики. Например, деление временных форм глагола на две видовые категории определяет изучение его по двум системам – инфекта и перфекта [10; 12; 14].

Можно привести следующую последовательность введения временных форм глагола (табл. 2).

Таблица 2

#### Этапы введения временных форм глагола в латинском языке

№	Характеристика
1	Усвоение студентами-медиками времен индикатива системы инфекта обоих залогов.
2	Изучение времен системы перфекта активного залога.
3	Изучение времен перфекта пассивного залога [2; 5; 11].

На современном этапе развития отечественной системы высшего медицинского образования рациональным путём совершенствования процесса преподавания латинского языка является широкое внедрение личностно-ориентированного подхода. Последнее предполагает решение ряда организационных задач (табл. 3).

Таблица 3

#### Задачи, решение которых необходимо для введения личностно-ориентированного подхода

Задача	Пути решения
Создание в процессе преподавания латинского языка учебных ситуаций, в которых преподаватель не будет находиться в центре.	Способствовать пониманию будущими медиками того факта, что усвоение учебной программы по латинскому языку напрямую связано с их успешностью в профессиональной деятельности и иных видах социальной активности.
Стимуляция активности, самостоятельности, творческого начала обучающихся.	Применение разнообразных форм работы в рамках учебных занятий по латинскому языку: парной, индивидуальной, фронтальной и групповой.
Создание атмосферы, в которой студент может чувствовать себя комфортно и свободно.	Развитие у студентов-медиков осознанного стремления к изучению латинского языка. Стимуляция познавательного интереса обучающихся [1, С. 125].

Решению охарактеризованных выше задач в значительной степени будет способствовать широкая интеграция в процесс преподавания будущим медикам латинского языка интерактивных форм и методов обучения. С их помощью

получают раскрытие новые возможности, связанные с налаживанием межличностного взаимодействия между участниками образовательного процесса в процессе усвоения учебного материала [8-9]. Они с определённой вероятностью позволят решить следующие образовательные задачи:

- развитие у будущих врачей комплекса умений и навыков, связанных с самостоятельным поиском путей решения поставленных задач в учебной и в дальнейшем – в профессиональной деятельности;
- формирование умения слушать мнение других членов коллектива, проявлять лояльность и терпение к чужим точками зрения;
- повышение уровня понимания студентами латинского языка;
- развитие у студентов-медиков осознанного интереса к будущей профессиональной деятельности через изучение дисциплины «Латинский язык» [8, С. 277].

При обучении студентов-медиков латинскому языку нами широко используются следующие виды интерактивного метода обучения:

- деловые или ролевые игры;
- метод ситуационного обучения;
- дебаты и дискуссии.

Далее, в ходе реализации лично-ориентированного подхода к обучению латинскому языку будущих медиков необходимо придерживаться следующих принципов обучения:

- принцип развития личности в группе;
- принцип приемлемости и понятности;
- принцип партнёрства;
- принцип гуманистичности [4-5].

Перечисленные принципы авторами настоящей статьи были взяты за основу отбора практических форм работы. Последние ориентированы, прежде всего, на формирование основы знаний латинского языка у студентов медицинского вуза.

Вышеизложенное подводит нас к разговору о педагогических условиях, которые будут способствовать повышению эффективности преподавания латинского языка будущим врачам. На наш взгляд, важнейшими в этом ряду являются:

- обязательный контроль знаний;
- установление строгих сроков для выполнения того или иного типа задания, что помогает развить у будущих медиков личную ответственность;
- формирование ситуации успеха, формирование у обучающихся уверенности в своих силах [5; 8-9].

В целях оптимизации процесса изучения студентами-медиками дисциплины «Латинский язык» немаловажным представляется расширение использования его воспитательного потенциала [6-7]. Накопленный и систематизированный педагогами-исследователями и практиками опыт позволяет эксплицировать проблему формирования их деонтологической компетенции на основе внедрения в учебные занятия элементов анализа латинской афористики как элемента литературно-философского жанра [5-7; 10; 15-16]. Многие из них отражают деонтологические идеи, в основе которых заложен смысл формирования нравственных основ, морально-этических норм и убеждений, необходимых для профессиональной деятельности врачей всех времён и народов. Приведём примеры таких афоризмов:

- *Noli nocēre!* – Не навреди;
- *Invia est in medicina via sine lingua Latina* – Непроходим путь в медицине без латинского языка;
- *Terra incognita* – букв. «неизвестная земля», неизвестная область знаний;
- *Salus aegroti – suprema lex medicorum* – благо больного – высший закон для врачей.

Таким образом, изучение латинских афоризмов, – образцов профессиональной медицинской лексики и в целом вековой мудрости, с определённой вероятностью будет способствовать не только расширению языковой культуры будущих врачей, но и в значительной степени способствовать развитию их профессиональной компетентности.

Кроме того, в целях повышения эффективности преподавания латинского языка в образовательном пространстве современного медицинского вуза в целях подготовки конкурентоспособных профессионалов в соответствующей области преподавателю необходимо знать наиболее типичные ошибки, которые допускают студенты (табл. 4).

Таблица 4

Типичные ошибки, допускаемые студентами-медиками при изучении латинского языка

Частота появления	Область изучения языка, в которой встречаются
Часто	Согласование прилагательных с существительными.
Умеренно	Порядок слов в словосочетании.
	Выявление практической основы существительных.
	Определение падежа и числа у зависимых существительных.
Редко	Расстановка слов в словосочетаниях.

Знание преподавателем типичных ошибок студентов, встречающихся при изучении латинского языка, может послужить основой при составлении заданий, в т.ч. тестовых, для текущего и промежуточного контроля знаний студентов, учебных и учебно-методических пособий. Их также необходимо учитывать в ходе проверки остаточных знаний по латинскому языку [8-9].

**Выводы.** Резюмируя вышеизложенное, мы можем с определённой долей уверенности утверждать, что развиваемая в ходе учебных занятий по латинскому языку профессионально-терминологическая компетентность является важной составляющей профессиональной компетентности современного врача.

Следовательно, совершенствование процесса преподавания латинского языка в медицинских вузах нашей страны является важной проблемой дальнейшего улучшения соответствующего сегмента системы высшего образования.

Повышение эффективности изучения латинского языка в образовательном пространстве современного медицинского вуза возможно при соблюдении следующих условий:

- автоматизация системы контроля, оценки и коррекции сформированности системы знаний, умений и навыков у будущих врачей;
- соответствие содержания применяемого учебного материала способностям и потребностям студентов, их профессиональной специализации;
- представление обучающих материалов по латинскому языку не только в печатном, но также в графическом, звуковом, анимированном виде;
- расширение применения интерактивных методов преподавания латинского языка студентам-медикам;
- формирование у будущих медиков осознанного положительного отношения к сфере их будущей профессиональной деятельности путём использования заданий и упражнений в ходе учебных занятий по латинскому языку;
- повышение степени автоматизации процесса усвоения, закрепления и применения учебного материала с учетом интерактивности многих существующих на сегодняшний день электронных пособий.

#### **Литература:**

1. Абдулхалимова, Р.О. Повышение мотивации студентов медицинского вуза к изучению латинского / Р.О. Абдулхалимова, З.М. Саламова, П.М. Рамазанова // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 6 (91). – С. 123-126.
2. Абдурахманова, П.Д. Ведущие тенденции реализации языкового образования в отечественной образовательной системе / П.Д. Абдурахманова, П.Г. Идрисова, Я.М. Саидова // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 4 (89). – С. 280-283.
3. Абдурахманова, П.Д. Педагогический коучинг как средство повышения мотивации студентов к изучению иностранного языка / П.Д. Абдурахманова, П.Г. Идрисова, З.Г. Джанибекова // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 4 (89). – С. 301-303.
4. Азизханова, А.Э. Специфика преподавания профессионально ориентированного английского языка студентам медицинских специальностей / А.Э. Азизханова, А.Г. Джамалудинова // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 6 (91). – С. 147-149.
5. Бибилова, Э.В. Мотивационная основа обучения латинскому языку в медицинском вузе / Э.В. Бибилова // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2020. – Вып. 1 (44). – С. 45-52.
6. Гладиллина, Т.А. Профессиональные компетенции в курсе латинского языка / Т.А. Гладиллина // Медицинское образование – 2015: Сборник тезисов VI Общероссийской конференции с международным участием. 2-3 апреля 2015 г., Москва. – М.: ФГАОУ ВО Первый МГМУ им. И.М. Сеченова Минздрава России, 2015. – С. 83-85.
7. Гладиллина, Т.А. Реализация гуманитарного аспекта дисциплины «Латинский язык» через воспитательную работу в вузе / Т.А. Гладиллина // Университетская наука: взгляд в будущее. Материалы международной научно-практической конференции, посвященной 81-летию Курского государственного медицинского университета и 50-летию фармацевтического факультета / Под ред. В.А. Лазаренко, П.В. Ткаченко, П.В. Калущкого, О.О. Куриловой. – Казань: ГБОУ ВПО КГМУ Минздрава России, 2016. – С. 261-265.
8. Дмитриева, О.Н. Повышение интереса к изучению латинского языка и основ медицинской терминологии с помощью интерактивных методов / О.Н. Дмитриева // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 1 (68). – С. 276-277.
9. Дмитриева, О.Н. Типичные ошибки, встречаемые у студентов-медиков при переводе анатомо-гистологических терминов на латинский язык / О.Н. Дмитриева, Ф.Ф. Дмитриева // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 4 (89). – С. 26-29.
10. Круглик, Н.А. Повышение эффективности обучения латинскому языку в юридических вузах Республики Беларусь. Дис... канд. пед. наук / Н.А. Круглик. СПб, 2000. 161 с.
11. Любомудрова, Т.А. Роль параллельного преподавания иностранного и латинского языков в профессиональной подготовке будущих медиков / Т.А. Любомудрова // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2012. – № 1-2. – С. 144-146.
12. Насонова, Н.А. Важность изучения латинского языка в медицинском вузе / Н.А. Насонова, Д.А. Соколов, Н.Н. Писарев // Современные тенденции развития системы образования (к 85-летию Чувашского республиканского института образования): материалы Международной научно-практической конференции. (Чебоксары, 25 апр. 2019 г. / под. Ред. Ж.В. Мурзина. – Чебоксары: Среда, 2019. – С. 80-82
13. Слугина, О.В. Особенности преподавания латинского языка студентам медицинских вузов, обучающимся на английском языке / О.В. Слугина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 6 (72). – С. 208-210.
14. Чернявский, М.Н. Латинский язык и основы медицинской терминологии: учебник / М.Н. Чернявский. – М.: Медицина, 2004. – 448 с.
15. Шубина, С.В. Мотивация овладения иностранным языком в условиях билингвального обучения в вузе. Автореф. дис... канд. пед. наук / С.В. Шубина. – Великий Новгород, 2000. – 18 с.

УДК 378.14

**кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и социальной работы Агарагимова Вера Казимагомедовна**  
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала);

**кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии Магомедова Елена Эрнестовна**  
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала);

**кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии Джамалудинова Заира Гамзатовна**  
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала)

### ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Аннотация.* В статье рассматриваются теоретико-методологические основы подготовки студентов к работе с детьми в условиях инклюзивного образования. Инклюзивное образование следует подразумевать как организацию образовательного процесса таким образом, что все обучающиеся независимо от особенностей физического, психического и иного развития, могли обучаться в общей системе образования, приобретая необходимые знания, навыки и умения в процессе совместного обучения со своими сверстниками. Ключевой особенностью педагогического феномена инклюзивного образования является важность учета образовательными учреждениями особых образовательных потребностей, обучающихся с ОВЗ с целью осуществления специфической психологической и педагогической поддержки, которая по возможности должна включать и коррекционную помощь. Именно поэтому реформация существующей системы образования на сегодняшний день должна способствовать установлению новых направлений к общей подготовке будущих педагогических работников, которые впоследствии будут выполнять профессиональную деятельность в рамках инклюзивной среды.

*Ключевые слова:* подготовка, студенты, дети, условия, инклюзивное образование, вуз.

*Annotation.* The article discusses the theoretical and methodological foundations of preparing students to work with children in inclusive education. Inclusive education should be understood as the organization of the educational process in such a way that all students, regardless of the characteristics of physical, mental and other development, could study in the general education system, acquiring the necessary knowledge, skills and abilities in the process of co-education with their peers. The key feature of the pedagogical phenomenon of inclusive education is the importance of educational institutions taking into account the special educational needs of students with disabilities in order to provide specific psychological and pedagogical support, which should include correctional assistance if possible. That is why the reformation of the existing education system today should contribute to the establishment of new directions for the general training of future teachers, who will subsequently carry out professional activities within an inclusive environment.

*Key words:* preparation, students, children, conditions, inclusive education, university.

**Введение.** В современное время в условиях непрерывной глобализации происходят непрерывные трансформационные процессы в многочисленных сегментах жизнедеятельности, в частности в сфере образования. В результате таких изменений система образования дополняется обновленными методами и принципами обучения, которые отличаются высокой эффективностью и результативностью по сравнению с традиционными технологиями образовательного процесса. Один из данных принципов тесно связан с педагогическим контролем процесса социализации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), а также с поддержкой образовательной системы в интеграции представителей такой категории учеников в общественную среду. Такая своеобразная идеология оказала существенное воздействие на разработку и формирование различных инноваций в методах обучения и воспитания обучающихся, имеющих особые образовательные потребности. Одной из таких инноваций стало создание инклюзивной формы образования.

На сегодняшний день в России инклюзивное образование регламентируется Федеральным законом «Об образовании в РФ» от 29.12.2012 № 273-ФЗ [6]. В рамках данного нормативно-правового акта инклюзивное образование раскрывается в качестве полноправного обеспечения равного доступа к образовательным услугам любых обучающихся независимо от их потребностей и личностных возможностей здоровья.

Опираясь на данное понятие и многочисленные исследования экспертов в области образования и педагогики, инклюзивное образование можно представить в качестве социально-педагогического феномена, обладающего собственными принципами и подходами. С точки зрения педагогического феномена инклюзивное образование следует подразумевать как организацию образовательного процесса таким образом, что все обучающиеся независимо от особенностей физического, психического и иного развития, могли обучаться в общей системе образования, приобретая необходимые знания, навыки и умения в процессе совместного обучения со своими сверстниками. Ключевой особенностью педагогического феномена инклюзивного образования является важность учета образовательными учреждениями особых образовательных потребностей, обучающихся с ОВЗ с целью осуществления специфической психологической и педагогической поддержки, которая по возможности должна включать и коррекционную помощь [3, С. 98].

**Изложение основного материала статьи.** Рассматривая инклюзивное образование через призму социального феномена, следует отметить, что данная форма образования предполагает формирование в социуме определенной культуры, позволяющей максимально гуманно и благоприятно относиться к людям с ОВЗ, а также учиться контактировать и взаимодействовать с ними таким же образом, как и со здоровыми людьми, осуществляя в частности совместную деятельность любого характера [7, С. 218]. В таком случае главная задача инклюзивной формы образования заключается в формировании соответствующих условий, реализация которых будет обеспечивать успешную социализацию и целостную самореализацию обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Следует отметить, что базисом инклюзивной формы образования является уникальная концептуальная идея, заключающаяся в полном исключении любого проявления дискриминации по отношению к тем обучающимся, которые имеют какие-либо ограниченные возможности здоровья. Помимо того, рассматриваемое образование предусматривает формирование благоприятных условий для детей с ОВЗ, которое позволит участвовать им в образовательном процессе на равных силах с остальными обучающимися.



Ключевой задачей любого образовательного учреждения, имеющего систему инклюзивного образования, является решение любых проблем, связанных с реализацией данной формы образования. Сущность такого рода проблем заключается, в первую очередь, в аспекте соответствия базовым потребностям детей с ОВЗ. Успешное достижение такой задачи предполагает мгновенное разрешение возникшей проблемы с учетом устранения потенциальных негативных последствий и создания соответствующих предупредительных мер по недопустимости повторного появления данной проблемы. Следует отметить, что выполнение этой задачи в условиях инклюзивного образования становится неотъемлемым элементом педагогического процесса.

В современное время существует множество различных подходов к пониманию сущностной характеристики инклюзивного образования, среди которых наиболее предпочтительным и целостно обоснованным является так называемый конструктивистский подход. В рамках данного подхода инклюзивное образование исследуется как системное и непрерывно развивающееся явление.

Анализируя теоретические основы инклюзивного образования, следует отметить, что его сущность основывается на комплексном подходе к полноценному восстановлению творческих, физических и умственных способностей к выполнению любой деятельности в соответствии с существующим потенциалом обучающегося. С этой целью в условиях учебного учреждения необходимо организовать комплексное ресурсное обеспечение для обучающихся с ОВЗ, которое будет включать в себя образовательное, техническое, медико-оздоровительное и общественное сопровождение, позволяющее развиваться ученикам во всех аспектах. Для успешного внедрения такого рода ресурсного обеспечения следует формировать соответствующие условия, которые в совокупности с усилиями педагогических работников будут оказывать благоприятное воздействие на функционирование инклюзивной среды.

Главная цель инклюзивного образования заключается в самореализации учащихся в социальном включении и беспрепятственном доступе к получению образовательных услуг, что и определяет инклюзивное образование в качестве социально-педагогического феномена. Учащимся с ОВЗ, как и остальным ученикам образовательного учреждения, необходимо обогащать свой социальный и учебный опыт, что возможно благодаря доступной и качественной модели образования. Построение такой модели возможно в том случае, если педагогический процесс любой образовательной организации будет выстраиваться на основе всестороннего изучения личности учащегося, что не может обходиться без функционирования сопутствующих элементов, представленных в качестве использования дополнительных служб в школах (социальной, психологической, медицинской и др.), оценки развития деятельности всех обучающихся, условий для социализации во внеурочной и иной деятельности.

Современным этапом развития образования в качестве приоритетного направления является формирование так называемой безбарьерной образовательной среды и внедрения инклюзивного подхода к методам обучения. Для полноценной организации образовательного процесса детей с ограниченными возможностями здоровья, которая включает в себя архитектурную, системную, технологическую, техническую, методологическую, нормативно-правовую и другие составляющие, необходимо формирование и развитие профессионализма педагогического персонала, который будет проявляться не только в обучении, но и в психолого-педагогическом сопровождении детей с ОВЗ. Именно поэтому реформация существующей системы образования на сегодняшний день должна способствовать установлению новых направленностей к общей подготовке будущих педагогических работников, которые впоследствии будут выполнять профессиональную деятельность в рамках инклюзивной среды.

Между тем, первостепенное внимание следует уделять подготовке педагогов, так как в детях закладываются базовые знания и навыки, формируются личностные качества, которые могут существенно повлиять на дальнейшую жизнь индивида.

Различные нормативно-правовые акты раскрывают понимание профессиональных, психологических и культурных качеств педагога начальной школы, а в различной педагогической литературе такое понимание выражается в виде сплава знаний, навыков и качеств личности педагога. Так, в нашей стране Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) определяют основные направления профессиональной деятельности педагога начальной школы, которые представлены следующими:

1. Педагогическое направление, связанное с осуществлением обучения и воспитания, формированием образовательной среды, обеспечением просветительской деятельности, учитывая особые образовательные потребности учащихся.

2. Проектное направление, подразумевающее проектирование содержания и моделирование индивидуальных маршрутов.

3. Исследовательское направление, ориентированное на подготовку исследовательских задач и работу по их решению, а также внедрение в педагогическую деятельность научно-исследовательских методов.

4. Культурно-просветительское направление, связанное с изучением и формированием потребностей учащихся, а также организацией культурного пространства и др.

Эти же стандарты определяют важные дополнительные компетенции, связанные со следующими составляющими:

– работа с учащимися, которые имеют отклонения в развитии;

– работа с учащимися, проявляющими девиантное поведение, имеющими зависимости, социально уязвимыми или имеющими иные серьезные отклонения в развитии;

– работа, подразумевающая реализацию инклюзивного обучения.

С целью высокой эффективности и результативности функционирования инклюзивного образования, педагог должен обладать такими общепедагогическими навыками, напрямую связанными с профессиональными качествами, как:

– аналитические;

– прогностические;

– проективные;

– рефлексивные, входящими в состав теоретической готовности педагога;

– организаторские, включающие мобилизационные, информационные, развивающие, ориентационные навыки;

– коммуникативные, составляющими которых являются перцептивные и педагогически-коммуникативные навыки, навыки педагогической техники;

– прикладные, входящие в состав практической готовности педагога.

Чтобы педагогическая деятельность учителя, который реализует инклюзивное обучение, была качественной, он должен обладать не только отдельными профессиональными качествами, но и целым комплексом дополнительных важных качеств, связанных с личностными характеристиками педагога. Такие качества не всегда связаны с генным фактором, и даже чаще всего их развитие обусловлено внешними процессами: обучением и практической деятельностью. Несмотря на это, анализ показывает, что эти качества являются достаточно устойчивыми.

Раскроем подробнее некоторые наиболее существенные качества. Навык передачи необходимых знаний детям с ОВЗ представляет из себя самое важное профессиональное качество, которое может являться достигнутым педагогом в результате своеобразного и увлекательного изложения учебного материала. Важно отметить, что педагог начальной школы должен учитывать, что именно свободная речь, используемая в процессе обучения, будет иметь большую результативность для усвоения необходимых знаний детьми с ОВЗ, поскольку отличается высоким эмоциональным контактом с ними [1, С. 15]. Помимо того, педагог должен уметь заранее предопределять формирующиеся потенциальные трудности и проблемы, с которыми может в скором времени столкнуться обучающийся.

Наряду с этим, важным умением педагога, является творческий подход к обучению. Необходимость данного навыка в инклюзивном образовании обусловлена тем, что каждый обучающийся с ОВЗ нуждается в индивидуальном подходе к обучению и воспитанию, который возможно выстроить в результате творческого подхода педагога к этому процессу. Ключевыми качествами, которые пригодятся педагогу в данном умении использовать творческие способности, является находчивость, быстрая адаптация, мгновенное переключение между задачами и др. Важно указать, что творческий подход к обучению детей может приходиться с опытом педагогической деятельности [5, С. 49].

Не менее значимым качеством педагога в работе с детьми с ОВЗ является наличие толерантного отношения ко всем людям. Только при наличии толерантности педагогический работник сможет проявлять благоприятное взаимодействие с детьми с ОВЗ, поскольку будет адекватно относиться к любым проявлениям ограниченности здоровья и способностей обучающихся. При этом наличие толерантности играет существенную роль в появлении неожиданных стрессовых ситуаций в рамках инклюзивного образования, которые возможно разрешить исключительно при проявлении благосклонного отношения к детям с ОВЗ.

Важно отметить, что основное формирование профессиональных качеств педагогов начинается в высшей школе. В силу этого в процессе подготовки педагогических работников в организациях, которые предоставляют получение высшего образования, ключевая направленность представлена в качестве формирования соответствующих лекций и занятий, позволяющих студентам усвоить такие особенности, как:

1. Физическая и умственная развитость детей с ОВЗ в зависимости от специфики интеграции обучающихся из тех или иных нозологических групп.
2. Дизонтогенез.
3. Этап определенной стадии обучения на момент обозначенного периода развития детей с ОВЗ.
4. Сотрудничество педагогов и коррекционных экспертов в сопутствующих областях развития детей с ОВЗ и др. [4, С. 114].

Таким образом, профессиональные качества будущего учителя, работающего с детьми с ОВЗ, представлены множеством различных качеств, связанных так или иначе с комплексом существующих знаний и взглядов относительно каких-либо ограничений в здоровье детей с ОВЗ, успешным владением методологии взаимодействия с такой категорией обучающихся и развитостью профессиональных качеств в личности будущего педагога, которые формируют эффективность и качество педагогической деятельности.

В результате следует отметить, что в системе инклюзивного образования педагог является основным субъектом взаимодействия с обучающимися, имеющими ограниченные возможности здоровья. Именно этот фактор определяет необходимость профессиональной, компетентной и психологической подготовленности к работе с данной категорией обучающихся. Имея те или иные психологические барьеры во взаимодействии с детьми с ОВЗ, педагог заранее отягощает образовательный процесс, который будет оказывать негативное воздействие и на самих обучающихся, испытывающих неподготовленность педагога и отсутствие его профессиональных навыков в своей деятельности. Замечая весьма непрофессиональную педагогическую деятельность и некомпетентное поведение педагога на занятиях, дети с ОВЗ могут испытывать существенные трудности не только в обучении, но и в адаптационном процессе к окружению одноклассников, социальной среде и образовательному учреждению в целом [2, С. 310]. Иначе говоря, отсутствие подготовленности педагога оказывает отрицательное воздействие на процесс воспитания, развития и обучения детей с ОВЗ. Тем самым, профессиональная подготовка педагогов по всем аспектам и направлениям является ключевым инструментом в успешной реализации инклюзивного образования.

**Выводы.** Подводя итоги, важно указать, что инклюзивное образование на сегодняшний день претерпевает существенные изменения, которые по большей части озаменованы модернизацией и совершенствованием, позволяющими успешно реализовывать данную систему образовательного процесса на практике во множестве образовательных учреждений. Важной составляющей, которая также испытывает определенные изменения, является подготовка педагогов к работе с детьми с ОВЗ. Данный фактор играет наиболее значимую роль во внедрении инклюзии в образовательной организации, поэтому именно ему необходимо уделять существенное внимание.

#### **Литература:**

1. Ахметшина, И.А. Подготовка педагогов к работе в инклюзивной образовательной среде / И.А. Ахметшина, А.А. Лосева, Т.В. Тимохина / Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 62-1. – С. 36-39
2. Гамаюнова, А.Н. Подготовка будущих педагогов-психологов к деятельности в условиях инклюзивного образования / А.Н. Гамаюнова, Т.М. Парватова / Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 62-1. – С. 88-92
3. Гусева, Т.Н. Инклюзивное образование / Т.Н. Гусева, С.В. Алехина, Н.Я. Семаго, А.К. Фадина. – М.: Центр «Школьная книга», 2010. – 272 с.
4. Ивенских, И.В. Профессиональная готовность будущих педагогов к работе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в условиях инклюзивной практики / И.В. Ивенских, С.Н. Сорокоумова, О.В. Суворова / Вестник Мининского университета. – 2018. – Том 6. – № 1(22). – С. 12.
5. Курилович, Н.В. Формирование готовности педагогов к работе с детьми-инвалидами и детьми с ОВЗ / Н.В. Курилович, Е.А. Чернова / Ученые записки Забайкальского государственного университета. – 2018. – Том 13. – №6 – С. 136-143.
6. Федеральный закон «Об образовании в РФ» от 29.12.2012 № 273-ФЗ [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/)
7. Kalyanpur M. «What Can We Do If They Are Not Getting?»: Perspectives of Teachers on Inclusive Education in a Low-Fee Paying Private English-Medium School // South Asian Education Policy, Research, and Practice book series, 2019. – 514 p.

UDC 378.2

**candidate of pedagogical Sciences,  
associate Professor Ageenko Natalia Vladimirovna**  
Samara State Technical University (Samara);  
**candidate of pedagogical Sciences,  
associate Professor Startseva Natalia Valerievna**  
Samara State Technical University (Samara)

### TUTOR SUPPORT OF THE PROJECT STUDENT ACTIVITY

*Annotation.* The article addresses the topic of diverse tutor practice in higher educational institutions of Russia, considers a number of cases of existing practices. In the paper, the necessity to introduce innovative educational technologies to improve the effectiveness of the learning process is actualized. The attention is focused on the leading professionally significant qualities of the tutor's personality, dictated by the requirements of modern society. It is noted that the use of tutoring support is not only a mean of gaining knowledge, but also a mean of forming professional competencies at the current stage. The authors come to the conclusion that tutor support can become a means an effective solution to the problem of students mobility, since it allows to create an open educational environment, to show individual meaningful life guidelines, use open education technologies, to carry out project, creative, meta-subject activities.

*Keywords:* innovative educational technology, mobility, professional competencies development, tutoring support, extracurricular activity, skills enhancement.

*Аннотация.* В статье рассматривается тема репетиторской практики в высших учебных заведениях России, актуализируется необходимость внедрения инновационных образовательных технологий для повышения эффективности учебного процесса. Акцентируется внимание на ведущих профессионально значимых качествах личности преподавателя, продиктованных требованиями современного общества. Отмечается, что использование репетиторской поддержки является не только средством получения знаний, но и средством формирования профессиональных компетенций на современном этапе. Авторы приходят к выводу, что тьюторская поддержка может стать средством эффективного решения проблемы мобильности студентов, поскольку позволяет создать открытую образовательную среду, показать индивидуально значимые жизненные ориентиры, использовать технологии открытого образования, осуществлять проектную, творческую, метапредметную деятельность.

*Ключевые слова:* инновационная образовательная технология, мобильность, развитие профессиональных компетенций, репетиторская поддержка, внеурочная деятельность, повышение квалификации.

**Introduction.** Current economic situation encourages rethinking of education policies in respect of updating skills and competences of future graduates to raise their employability. Introduction of an innovative component in the learning process is a reflection of the socio-economic processes taking place in society, in particular globalization, which led to increased mobility of people, the possibility of obtaining education outside the country. At the same time, in order to remain a professionally demanded person in the global space, it is necessary to have guarantees that the education received in your country will be adequate to the requirements for education in worldwide. The concept of life – long learning education, the introduction of new standards requires updated technologies implementation in the organization of learning process in higher education institutions. A personality-oriented approach has already been developed and applied by some universities, what, undoubtedly, indicates the expansion of the possibility of self-determination and professional development of the student's personality. The introduction of innovative methods and technologies in the educational process shows the flexibility and mobility of the system.

However, it should also be noted that, despite the growing needs of society for the individualization of education, its flexibility in higher education institutions, the transition to the personalization of education has not been made yet. Modern innovative educational environment feature is the emergence of tutoring institution, so, a system of training and retraining in the field of tutoring is now gradually taking shape. Today there is a significant number of regional centers, the number of which is expanding every year: in 2012, a professional standard for the profession of "tutor" was adopted, qualification characteristics were introduced, and the norm of hours of pedagogical work for the wage rate was adopted; the Interregional Tutor Association was created, since 2011 the journal "Tutor Support" has been published. Thus, the development and testing of advanced training programs for tutoring testify to the wide practical distribution of this phenomenon in Russia [10].

Now the reproductive pedagogy, which does not encourage a person to be creative, but only to memorize, reproduce, is being replaced by active learning, problem-based teaching methods, when a problem is posed and its significance for the future profession is indicated, and the student solves this problem, moreover, by the most in various ways, the teacher only acts as a consultant, mentor in the educational process.

**Background.** An analysis of the etymology of the concept and the process of development of the tutoring movement makes it possible to identify the specifics of this direction, to understand its relevance for modern education. Considering the history of the emergence and development of tutoring, it is worth referring to the etymology of the word tutor. The word came to Russian from the English language – tutor means: "home teacher, tutor, mentor, whose duties include teaching and accompanying the student" (school); "leader of a group of students" (English), "junior university teacher" (Amer.), "guardian" (legal) In English, this word appeared thanks to the Old French tuteur (guardian), which, in turn, is obliged Latin tutor from tuerie (to protect). The etymology of this word (lat. tuer – to take care, protect) is associated with the concepts – "protector", "patron", "guardian". From its version with the prefix "in" – intueor – the word "intuition" came about. Russian tutor (less often tuter), borrowed from English, is associated with the functions of a mentor, mentor, tutor. At the same time, mentoring is a tradition of the American school, based on individual work with students, mainly junior teaching staff (graduate students, university assistants) [2, 7]. Tutoring is a tradition of the British school, based on individual work with pupils. Tutoring allows, along with teachers, the participation of graduates who have shown the ability to mentor. At the same time, it should be borne in mind that a tutor is a historically established special pedagogical position that ensures the development of individual educational programs for students and accompanies the process of individual education at school, at a university, in the system of additional and continuing education.

Tutoring originated in the UK and has existed for a long time as a mentorship. Now the tutor is a key figure in the educational process in many European countries and the USA. It should also be noted that the functions of the tutor have expanded significantly. "Tutors supervise the independent scientific and educational work of students, meet with their wards weekly at tutor classes, discussing the state of affairs in an informal setting. Tutoring sessions can be in the form of practical sessions, consultations or seminars on specific topics. Tutors may be lecturers if they advise students on their subject; the student can turn to the tutor for advice on any issue related to his education" [3].

In Russia, tutoring as an independent pedagogical movement was developed and began to take shape in the late 1980s. The first publications on the problem of tutoring as a special activity appeared in 1993-1994 and is related to the analysis of the experience in the field of distance education of the International Institute of Management, a partner of the Open University of Great Britain [4]. Today, tutoring is being actively implemented in the educational systems of many countries, including Russia, where its development is exercised in various directions: from supporting an individual educational program to teaching within a distance course.

The emergence of a new pedagogical profession "tutor" is caused by a change in the modern paradigm of education. The pedagogical paradigm today expresses the new ideas of society in the formula "teach to learn", to teach students to independently set learning goals for themselves and achieve them independently. Strengthening individuality of the learning process, the development of independent work of students, their self-development and self-improvement, gaining motivation and personal abilities justifies the need for the emergence of specialists in the university – tutors who are able to cope with tasks of this nature.

**Results and discussion.** In modern conditions of innovative activity of the university, the prevalence of elective disciplines, individual forms of extracurricular and classroom work, the preparation of individual training schedules, and possibly individual curricula, seems relevant. A significant expansion of extracurricular work, the development of its new forms will require a fundamentally different approach to planning the teaching load of teachers, scheduling classes, curricula" [9].

A tutor is "a pedagogical worker who specifically accompanies the formation and implementation of individual educational programs for students" [1, 5]. "The tutor creates a redundant educational environment, saturated with a variety of sentences that could potentially be of interest to the student, then he accompanies the so-called "navigation" of his movement in this space of sentences, while discussing various strategies. Such support is based on the principle of individualization" [1, 5].

The goals of tutor support can be viewed through the functions of education:

- organizational function: organization (coordination) of activities; search for educational resources to create an individual educational program; construction of a purposeful long-term system of work with gifted students, etc.;

- teaching and educating functions: assistance in obtaining knowledge, skills and abilities, assimilation, mastering the educational program; the formation of students' individual responsibility for knowledge, based on the totality of competencies formed in the course of the educational process; the inclusion of the pupil in the social environment; formation of responsibility for the choice and reflection of the student;

- developing function: identification and development of educational motives and interests of the student; development of an active interest in the research process and its methods, the content of activities, etc.

Thus, tutor is built into a holistic pedagogical process, in which the goals of tutor activity are born from the goals of the tutor. The tasks of a tutor support at the university are to determine the knowledge barrier for solving project problems and identify the ensuing educational request; organization of independent search for knowledge, selection of educational activities and activity practices aimed at satisfying the educational request; formation of a digital footprint that confirms educational results; reflection of the types and results of design and educational activities.

In order to provide tutor support, it is necessary to take into account the totality of the applied tools and methods. Describing the didactic potential and tutoring tools, researchers define the following technologies:

- diagnostic – fixing a fact, a problem signal, diagnosing a supposed problem, establishing contact with students posing a problem, jointly assessing the problem in terms of its significance for the student;

- search – organizing, together with students, the search for the causes of a problem / difficulty, a look at the situation from the outside;

- contractual – designing the actions of the teacher and the student (separation of functions of responsibility for solving the problem), establishing contractual relations and concluding an agreement in any form;

- activity – the student himself acts and the teacher acts (approval of actions, stimulation of his initiative and actions, coordination of the activities of specialists at the university and beyond);

- reflexive – a joint discussion with the students of the successes and failures of the previous stages of activity, a statement of the fact of the solvability of the problem or reformulation of the difficulty, understanding the student and the teacher of the new experience of life [8, 12].

Researchers distinguish the following tools within the framework of tutor support: consultation technology (tutorials), within the framework of individual and group tutorials, specific situations of "cases" are studied – a method of analyzing specific situations); question posing technology (expansion of competence); active listening technology; technology of supporting cognitive interests; technology for supporting design and research activities; mapping technology (personal-resource mapping, event-resource mapping, educational cartography).

Analyzing tutoring as an innovative component in education, the following methods of tutor support should be distinguished: methods of practice-oriented activity; methods of problem-based learning (resolution of problem situations, teaching case method); design methods; methods of analysis and self-analysis (reflection, reflective report of educational goals, activities to achieve them, analysis and self-analysis of abilities, inclinations); methods of independent work of the student (individually and in groups).

So, introduction of interactive forms of education that contribute to the socialization of the individual is one of the most important areas for improving the preparation of students in a modern university.

Tutor support is a pedagogical activity for the individualization of education, aimed at identifying and developing educational motives and interests of the student, searching for educational resources to create an individual educational program [6].

Considering tutor support within the framework of the innovativeness of the educational process at Samara State Technical University, the following functional responsibilities of the tutor can be distinguished: identifying the level of competence of the project participants; monitoring the psychological climate in the team of project participants; identifying the needs of the team in obtaining additional education; motivation of team members to self-development; organization of events aimed at improving the skills of team members; tracking the development of skills of team members, using digital footprints and reflection.

Project cases are divided into three categories based on the priority of professional tasks: research projects aimed at conducting fundamental and applied research; engineering and technological projects aimed at developing new technologies and products; entrepreneurial projects aimed at commercialization, replication and scaling of the results of project activities.

The Department of Foreign Languages of SamSTU has vast experience in the field of tutor support. Work on the project "Hardware and software complex of augmented reality as a means of learning a foreign language" (2016-2019) required from all participants a detailed analysis of both information processes and the economic state of this problem. It should be noted that, being in the interdisciplinary project team of SamSTU, each student performed a certain functional role, in particular, students of the Faculty of Engineering and Economics analyzed the VR technology market, the dynamics of its development and prospects for the near future; the possibilities of introducing these technologies into the educational process in order to improve the quality of education, the motivational component, and the optimal proximity to the professional environment are considered.

Participation in the "School of Leaders" track (projects "Tourism for Children" 2020, "Creative Workshop" 2021) allowed the team members to realize their own individual educational trajectory. All project participants, finding themselves in new social conditions, needed educational mentoring from a tutor, who provided support in identifying individual educational needs.

**Conclusion.** Currently, society is undergoing a serious transformation in the field of education and professional development. Scientific discoveries, innovations, new digital technologies are rapidly and continuously changing the picture of the world and the prospects of each person in their professional activities.

The key skills that each person needs to successfully implement an individual educational and professional program as part of developing a personal brand or participating in team projects include the following: the ability to independently continuously learn and retrain throughout life, including using digital resources and technologies; the ability to quickly adapt to changing environmental conditions and the labor market, to find their place in it; the ability to transform their experience in any professional field of activity in response to the emergence of new technologies; the ability to work both independently and in a team implementing specific projects; the ability to plan your education and career, set personal goals; the ability to form and present a personal portfolio based on the results of their activities and participation in projects; the ability not only to acquire basic industry knowledge, but also to develop cross-professional skills and competencies: communication skills, creativity, critical thinking, etc.

Appropriate teams are formed in educational institutions to accompany the development of the above-mentioned professional skills, setting goals, building individual educational and professional development programs, and finding resources for their implementation. It should be noted that the process of obtaining education and a profession development is currently complicated by the redundancy of resources, the unstructured educational environment, as well as the lack of understanding of the importance of forming one's individual request, planning, adequate assessment of the initial data, and setting goals. Therefore, the tutor becomes a key figure in accompanying the process of becoming a self and building an educational strategy. The tutor has the necessary list of pedagogical and digital tools, as well as certain life experience, including professional one. The demand for tutor support is steadily growing, this is a general trend.

#### References:

1. Coastal, O.A. Tutor support as a tool for socio-cultural adaptation of foreign students in Russian university / O.A. Coastal, S.S. Lopatina, N.V. Oturgasheva // Higher education in Russia. – 2020. – Vol. 29. – № 1. – pp. 156-165. – DOI 10.31992/0869-3617-2020-29-1-156-165.
2. Dovbysh, S.E. Tutoring tools / S.E. Dovbysh, E.B. Kolosov // International scientific review, 2016. – pp. 189-193.
3. Fasolya, A.A. Management system for the innovative component of the quality of education / A.A. Haricot // The world of education. – Education in the world. – 2016. – № 4. – pp. 28-35.
4. Formation of the tutor model of a modern university in Russia: Collective monograph. – Tomsk: Publishing House of Tomsk State University, 2019. – 148 p.
5. Khachatryan, E.V. Methods and technologies for the development of mental competencies of students in the process of professional educational training of tutors. – Business. Education. Right. – 2018. – № 3 (44). – P. 378
6. Klishina, O.N. The role of a tutor in the project activity of a student // Innovative science. – 2016. – № 6-2. – pp. 220-223.
7. Kovaleva, T.M., Khachatryan E.V. Technology for the development of critical thinking in tutoring // Pedagogy, № 5, 2020. – pp. 66-72
8. Kovaleva, T.M., Kobysheva E.I., Popova S.Yu. etc. Profession "Tutor" / T.M. Kovalev. – M.; Tver: "SFC-office", 2019. – 246 p.
9. Melnikova, N.P. Tutoring as a method of training and support of insurance agents / N.P. Melnikova // Taxes and taxation. – 2018. – № 6.
10. Solodova, E.A., Efimov P.P. On the relevance of tutoring in modern education // Actual problems of modern science. – 2013. – № 30-1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ob-aktualnosti-tyutorstva-v-sovremennom-obrazovanii> (date of access: 12/19/2021).
11. Vakhrusheva, S.N. Competence approach in the linguistic education of bachelors. Achievements and prospects for the development of vocational education: Sat. sci. Art. – Chelyabinsk: Izd. Center of SUSU, 2016. – pp. 91-95.
12. Zaitsev, V.S. Technologies of tutor support of students' education / V.S. Zaitsev. – Chelyabinsk: Publishing house of A. Miller's Library CJSC, 2018. – 25 p.

Педагогика

УДК 378.046.4

аспирант кафедры управления и экономики образования Алмазова Татьяна Владимировна  
Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (г. Санкт-Петербург)

### АДАПТИВНОЕ УПРАВЛЕНИЕ ЧАСТНЫМИ ОРГАНИЗАЦИЯМИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Аннотация.* Классический подход к управлению не эффективен в быстро меняющейся внешней среде. Частным организациям ДПО (ЧО ДПО), чтобы сохранить в этих условиях свою конкурентоспособность необходимо перейти к адаптивному управлению (АУ). Адаптация – это процесс приспособления, который включает изменения свойств организационной системы в ответ на изменения условий её функционирования. Адаптивное управление включает процессы прогнозирования, анализа ситуации и адаптации. Адаптивное управление организацией основывается на принципах вариативности, прозрачности, информационной обеспеченности, устойчивости и адаптивности, иерархичности, рефлексивности, демократизации и гуманизации, эффективности. Внешняя среда организации образует её «деловую экосистему». Адаптация затрагивает как внутреннюю структуру, так и «экосистему». В процессе АУ могут меняться как оперативные, краткосрочные, так и стратегические цели организации. Стратегия адаптации направлена на наиболее успешное приспособление к изменениям. Выделяют пассивную, активную и компенсационную стратегии. Образование носит инновационный характер. В управлении образованием адаптивный подход является закономерным. ЧО ДПО для успешной деятельности необходимо учитывать слабые сигналы внешней среды. АУ частными организациями ДПО направлено на сохранение устойчивости и жизнеспособности за счёт интеграции адаптационных стратегий, управления по слабым сигналам и свойств самоорганизующихся систем.

*Ключевые слова:* адаптивное управление образованием, адаптивное управление частными организациями дополнительного профессионального образования.

*Annotation.* The classical approach to management is not effective in a rapidly changing external environment. In order to maintain their competitiveness in these conditions, private organizations of DPO (PO DPO) need to switch to adaptive management

(AM). Adaptation is the process of adaptation, which includes changes in the properties of the organizational system in response to changes in the conditions of its functioning. Adaptive management includes the processes of forecasting, situation analysis and adaptation. Adaptive management of an organization is based on the principles of variability, transparency, information security, sustainability and adaptability, hierarchy, reflexivity, democratization and humanization, efficiency. The external environment of an organization forms its "business ecosystem". Adaptation affects both the internal structure and the "ecosystem". Both the operational, short-term, and strategic goals of the organization may change during the AM process. The adaptation strategy is aimed at the most successful adaptation to changes. There are passive, active and compensatory strategies. Education is innovative in nature. In the management of education, an adaptive approach is natural. For successful activity, it is necessary to take into account weak signals of the external environment. AM by private organizations of the DPO is aimed at preserving stability and vitality through the integration of adaptation strategies, management by weak signals and the properties of self-organizing systems.

*Key words:* adaptive management of education, adaptive management of private organizations of additional professional education.

**Введение.** Переход к адаптивным системам в управлении частными организациями в дополнительном профессиональном образовании (ЧО ДПО) обусловлен рядом причин. Во-первых, инновационным характером самого ДПО. Чтобы наиболее полно соответствовать требованиям инновационной экономики, меняющимся запросам рынка труда, постоянно совершенствоваться для наиболее полного удовлетворения запросов потребителей образовательных услуг система ДПО должна ориентироваться на применение адаптивного подхода. Во-вторых, частные организации, ведущие образовательную деятельность в сфере ДПО, с одной стороны, обладают достаточной свободой и самостоятельностью в принятии и реализации управленческих решений, что даёт им определённые преимущества. С другой стороны, эти организации, чтобы сохранять конкурентоспособность, вынуждены заниматься активным поиском новых форм и методов деятельности, включая управленческую практику, другими словами, адаптироваться к постоянным изменениям, что требует адаптивного подхода к управлению. Кроме того, от способность адаптироваться к непрерывным изменениям и деятельности в ситуации неопределённости существенно зависит инвестиционная привлекательность.

**Изложение основного материала статьи.** Классический подход к управлению предполагает наличие полной и точной информации о конечной цели управления, об условиях, описывающих состояние системы в начальный момент времени, о структуре системы, определяющей закономерности её функционирования, и о внешней среде, оказывающей влияние на систему.

Управление включает планирование процесса достижения системой целевого состояния при соблюдении определённых критериев качества её деятельности. Для этого необходим «регулятор», который по механизмам обратной связи определяет состояние системы в каждый момент времени и сравнивает с запланированным. В случае отклонения от заданных показателей, либо критериев качества формирует оптимальное управляющее воздействие.

На практике управление системой как правило осуществляется в условиях дефицита информации как о свойствах самой системы и параметров её начального состояния, так и внешней среды. Кроме того, свойства системы могут существенно и непредсказуемо изменяться как под влиянием внешних возмущений, так и в результате управляющих воздействий со стороны «регулятора». В этом случае необходим переход к адаптивному управлению.

«Адаптация» – понятие междисциплинарное, означающее приспособление системы к изменениям. С позиции управления это процесс достижения системой оптимальных состояний и динамики за счёт перенастройки управляющих воздействий, изменения параметров и структуры самой системы на основе текущей информации. Адаптация необходима при неопределённых начальных условиях и их изменениях в процессе функционирования системы.

Система, которая обладает способностью адаптации к изменению как внешней среды, так и внутренних параметров, считается адаптивной. Характерной особенностью таких систем является поддержание их жизнеспособности в нестабильной и непредсказуемой внешней среде, при непрогнозируемых изменениях самой системы, целей её функционирования, оптимального состояния и поведения. Адаптивные системы относятся к самоорганизующимся системам, способным в ответ на влияние факторов внешней среды менять собственный порядок и устройство.

Адаптивное управление системой – это управление в ситуации дефицита начальной информации, изменяющееся по мере её накопления с целью улучшения качества деятельности системы, в результате которого система приходит к модели поведения, позволяющей быстро приспосабливаться в условиях нестабильности и успешно противостоять конкуренции со стороны других систем. Адаптивное управление предполагает изменение структуры и параметров «регулятора» для обеспечения оптимальной деятельности системы в условиях начальной неопределённости и меняющейся внешней среды, при изменении параметров и структуры самой системы и алгоритма её функционирования.

В основе функционирования адаптивных систем лежат принципы необходимого разнообразия, дуального управления и обратной связи.

Процесс адаптивного управления направлен на снижения неопределённости за счёт уменьшения разнообразия форм поведения и состояний управляемой системы. Достигнуть этого можно только за счёт увеличения разнообразия действий управляющей системы. В противном случае это приведёт к потери управляемости [6].

В соответствии с принцип дуального характера управления, с одной стороны, управляющее воздействие изменяет состояние управляемой системы, а с другой – служит для изучения их изменений с целью последующей корректировки управляющих воздействий [7]. Обратная связь необходима для измерения реакции управляемой системы на управляющее воздействие.

Адаптивный менеджмент относительно новый развивающийся подход. Адаптивность организации определяет её способность приспосабливаться к изменениям во внешней среде для обеспечения жизнеспособности. Адаптация представляет собой процесс приспособления, включающий изменения свойств самой организационной системы в ответ на изменения условий её функционирования. Это совокупность целенаправленных и последовательных действий, предпринимаемых в ответ на непредвиденные внутренние и внешние изменения с целью сохранения и достижения оптимального состояния потенциала организации.

Адаптивное управление организацией предполагает её систематическое взаимодействие с внешней средой для выявления признаков неординарных условий функционирования и адекватного реагирования на них. Оно включает разработку и реализацию управленческих решений нацеленных на создание механизма адаптации организации к изменениям во внешней среде и представляет собой совокупность методов управления и конкретных действий, позволяющих системе изменять параметры и структуру управляемой системы, и стратегические цели. Адаптация – это результирующий этап процесса адаптивного управления, включающего ещё два этапа - прогнозирование и анализ ситуации. Адаптивное управление – это наблюдение и регистрация динамики внешней среды, отслеживание отклонений в деятельности организационной системы, принятие мер по адаптации и контроль их эффективности. Кроме того, оно должно

включать в себя проактивные меры адаптации. Адаптивный менеджмент органически включает в себя процесс обучения, направленный на совершенствование управляющей и управляемой подсистем и принимаемых управленческих решений.

Практика адаптивного организационного управления опирается на ряд принципов:

1. Вариативности: из всего множества доступных организации способов решения конкретной управленческой задачи необходимо выбрать оптимальный вариант за счёт системного отбора и сравнения всех возможностей.

2. Прозрачности: учёт интересов всех участников управленческого воздействия и обеспечения их всей необходимой информацией.

3. Информационной обеспеченности: равный доступ к информации.

4. Устойчивости и адаптивности: важнейшим фактором устойчивости организации в нестабильной внешней среде является её способность перестраиваться, приспосабливаться с учётом изменений в деловом окружении.

5. Иерархичности: организация представляет собой сложную систему с множеством элементов и связей между ними.

6. Рефлексивности: любое управленческое воздействие должно формироваться на основании анализа и оценки для снижения рисков.

7. Демократизации и гуманизации: активное вовлечение сотрудников в деятельность организации, изменение организационного поведения, передача ответственности через механизмы делегирования, в мотивации и пр.

8. Эффективности: управленческая деятельность направлена на обеспечение высокой результативности функционирования организации [2].

С позиции адаптивного подхода внешнюю среду следует рассматривать как «экосистему» организации и выстраивать взаимоотношение с ней на принципах сосуществования, прозрачности, доверия. Критически важным для адаптации организации оказывается система деловых взаимодействий, складывающиеся внутри «экосистемы». Они становятся важным фактором адаптации.

Относительно масштабов и направленности «внутренних» изменений в организации можно выделить два фокуса. В соответствии с первым в процессе адаптивного управления стратегические целевые показатели должны оставаться неизменными, а корректировке подвергаются краткосрочные, среднесрочные. Однако в условиях нестабильности и неопределённости зачастую возникают обстоятельства требующие пересмотра или даже отказа от определённых стратегических ориентиров. Таким образом, процесс адаптации в некоторых ситуациях может заключаться в обеспечении реализации поставленных стратегических целей, а в других - потребовать их переопределения.

Следует отметить, что адаптационные преобразования организации будут касаться не только внутренних подразделений, но и затронут её непосредственное внешнее окружение [5]. Понятие «внешняя среда» связано с системным подходом, который рассматривает организацию как открытую систему, внутреннее состояние которой зависит от условий в которых она действует. Внешняя среда организации включает всю совокупность внешних факторов, влияющих на её деятельность – экономических, политических, социальных, технологических, рыночных и пр. Часть из них - поставщики, потребители, конкуренты, лицензирующие и контролирурующие органы – непосредственно влияют на деятельность организации и сами в свою очередь испытывают её влияние. Их относят к факторам прямого воздействия. Факторы косвенного воздействия не оказывают прямого влияния, но при этом существенно определяют контекст, в котором организация существует.

Учёт влияния факторов внешней среды необходим для оценки условий деятельности организации, – главным образом внешних угроз и возможностей, – которые следует учитывать при определении направления организационного развития. При этом важно выработать адекватную стратегию адаптации.

Стратегию адаптации можно определить как органичную совокупность интегрированных, взаимосвязанных стратегических решений, определяющих наиболее приоритетные направления деятельности организации для успешного приспособления к изменениям внешнего окружения.

По характеру активности организации выделяют следующие виды стратегий: 1) пассивная – стратегия выжидания благоприятных изменений во внешней среде; 2) активная – предполагает инициирование организацией поиска возможностей во внешней среде и внутренних ресурсов для реализации целей развития; 3) компенсационная – направлена на поиск возможностей сохранить устойчивость организации в условиях турбулентности.

Эффективные стратегии адаптации включают в себя:

– создание единой информационной системы организации; мониторинг внешней среды для отслеживания сигналов изменений, их прогнозирования и снижения рисков;

– стратегические альянсы с другими игроками рынка для расширения зоны влияния и снижения неопределённости; создание гибкой организационной структуры способной быстро перестроить свою деятельность, включая изменение специализации, направления развития и стратегических целей;

– корпоративная культура, направленная на тесное сотрудничество руководства организации и её рядовых сотрудников, привлечение максимального количества персонала к решению задач организационной адаптации [4].

Необходимость развития адаптивного подхода в управлении образованием определяется особенностями современного состояния российского образования, в котором существует явное противоречие между стремительно меняющимися требованиями к содержанию образования, организации образовательного процесса и отстающими темпами совершенствования управления им. Современная педагогическая наука активно исследует различные адаптивные системы, включая адаптивную управляемую и адаптивную управляющие системы. Традиционные подходы к управлению образованием эффективны в эпоху стабильности, структуры управления построенные по линейно-функциональному принципу оказались неэффективными, поскольку в непредсказуемой и нестабильной среде эффективно могут действовать только гибкие, адаптивные системы.

Важно отметить, что с одной стороны, система образования, чтобы выполнять свою роль в инновационных процессах, чтобы успешно функционировать в условиях непрерывных изменений, должна постоянно трансформироваться, чтобы быть адекватной современным требованиям. Вместе с тем, поскольку образование представляет собой общественное благо, система образования как социальный институт должна сохранять неизменной свою сущностную основу. Это предъявляет особые требования к управлению образовательными системами различного уровня, где наряду с контуром текущего управления, обеспечивающим решение оперативных задач, необходимо формировать контур инновационного развития, который позволит им постоянно совершенствоваться для всё более полного удовлетворения запросов потребителей, государства, рынка труда, социума в целом. Современное образование по сути своей носит инновационный характер. Для инновационных процессов по самой их природе свойственны непредсказуемость, неопределённость, неполнота информации. Следовательно в управлении образованием адаптивный подход является закономерным, обусловленным характером самой системы [3].

Практика адаптивного управления в образовании наряду с общими принципами адаптивного менеджмента включает принципы управления образованием: гуманистичности, индивидуализации, оптимального сочетания управления и

самоуправления, мотивации и стимулирования, конструктивного взаимодействия и сотрудничества и пр. В соответствии с принципом адаптивности в управлении необходимо обеспечить интеграцию и гармонизацию образовательной и управленческой подсистем. Решить эту задачу возможно при оптимальном сочетании централизации и децентрализации, самоорганизации и управления, горизонтальных и вертикальных связей между элементами системы [2].

Обращаясь к проблематике управления частными организациями дополнительного профессионального образования следует отметить, что в этой сфере в основном действуют небольшие организации, для которых характерны неустойчивость и высокая чувствительность к изменениям внешней среды. Для успешного функционирования им необходимо учитывать слабые сигналы внешней среды, ранние, мало проявленные признаки наступающих событий для обеспечения жизнеспособности и устойчивости в изменчивой внешней среде. Адаптивный менеджмент с одной стороны предполагает использование организацией адаптационных стратегий, а с другой – в значительной степени основывается на свойствах организации как самоорганизующейся, «живой» системы, к которым относятся частные организации ДПО.

С учётом вышесказанного адаптивное управление ЧО ДПО можно определить как менеджмент, направленный на сохранение устойчивости и жизнеспособности организации за счёт интеграции адаптационных стратегий, управления по слабым сигналам и свойств образовательных организаций как самоорганизующихся систем. Эффективность функционирования организации в этом случае обеспечивается за счёт оперативного реагирования на изменения внешней среды.

Необходимость использования адаптивного управления в ЧО ДПО обусловлено характером образовательной услуги. Качество услуг непостоянно, и зависит не только от организации, ведущей образовательную деятельность, но и от потребителя услуги и характера их взаимоотношений. Услугу невозможно накапливать, что сокращает выбор адаптационных стратегий и действий в периоды изменения спроса.

Для частных организаций ДПО, реализовавших систему адаптивного управления характерны: 1) совмещение функций линейных – ответственных за исполнение, и функциональных, отвечающих за планирование и организацию, подразделений, что обеспечивает необходимую гибкость, быстроту принятия решений и их реализацию; 2) снижение зависимости от изменений во внешней среде и относительная устойчивость; 3) большая роль персонала, сотрудников организации в принятии решений и их выполнении. Гибкость, и как следствие, адаптивность управляющей подсистемы таких организаций соответствуют органической адаптивной управляемой системе, для которой характерно небольшое количество уровней, децентрализация принятия решений, индивидуальная ответственность за общие результаты, отсутствие бюрократии.

Такие организации способны легко менять свою организационную структуру, а при необходимости и структуру управления в ответ на изменения внешних условий. Они нацелены на ускоренное решение проблем, реализацию комплексных программ и проектов.

Для систем адаптивного управления ЧО ДПО характерно наличие системы мониторинга, обеспечивающей контроль изменения состояния внешней среды с целью обеспечения своевременных мер для предотвращения влияния негативных факторов. Одним из инструментов адаптации частных организаций ДПО является ориентация на будущих потребителей, отражающаяся в разработке инновационных программ и проектов, направленных на формирование новых потребностей. Следует отметить особую роль корпоративной культуры в обеспечении адаптивности частных организаций ДПО. Она должна поддерживать ориентацию на работу в условиях неопределённости и перманентных изменений, на тесное взаимодействие со своими потребителями, прогнозирование и формирование их будущих потребностей, постоянное «самообучение» самой организации в процессе её деятельности [1].

**Выводы.** Необходимость развития адаптивного подхода в управлении образованием определяется особенностями современного состояния российского образования. Практика адаптивного управления в образовании наряду с общими принципами адаптивного менеджмента включает принципы управления образованием. Адаптивное управление ЧО ДПО можно определить как менеджмент, направленный на сохранение устойчивости и жизнеспособности организации за счёт интеграции адаптационных стратегий, управления по слабым сигналам и свойств образовательных организаций как самоорганизующихся систем. Для систем адаптивного управления ЧО ДПО характерно наличие системы мониторинга, ориентация на будущих потребителей, корпоративная культура, поддерживающая ориентацию на работу в условиях неопределённости и перманентных изменений.

#### **Литература:**

1. Верменникова, Л.В. Сущность и основные элементы системы адаптивного управления предприятием сферы услуг / Л.В. Верменникова // Terra Economicus. – 2010. – Т. 8. – № 3-3. – С. 130-137.
2. Заруба, Н.А. Адаптивный подход в управлении образованием: принципы управления / Н.А. Заруба // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2012. – № 2(6). – С. 75-79]
3. Заруба, Н.А. О методологической концепции адаптивного управления образованием: социологический аспект / Н.А. Заруба // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. – 2016. – № 37-2. – С. 127-132.
4. Кузоб Н.О., Кондратьева О.В. Внешняя среда организации и стратегии адаптации организаций к условиям рынка // Материалы IX Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум». – 2017. – URL: <https://scienceforum.ru/2017/article/2017029628> (дата обращения: 23.02.2022).
5. Старикова, М.С. Концепция адаптивного управления предприятием / М.С. Старикова // Белгородский экономический вестник. – 2015. – № 4(80). – С. 104-115.
6. Хомяков, В.Н. Кибернетика, закон необходимого разнообразия и разработка прогнозов экономических показателей / В.Н. Хомяков // Известия Тульского государственного университета. Экономические и юридические науки. – 2014. – № 1-1. – С. 128-141.
7. Чобанова, А.Н. Использование принципов адаптивного управления в самообучающихся социально-экономических системах / А.Н. Чобанова // Известия ЮФУ. Технические науки. – 2011. – № 11(124). – С. 219-224.



УДК 378

кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры  
русского языка как иностранного Астащенко Елена Васильевна  
Национальный исследовательский институт  
Московского государственного строительного университета (г. Москва)

### ТИПЫ ЗАДАНИЙ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ С АСПИРАНТАМИ СТРОИТЕЛЬНОГО ВУЗА

*Аннотация.* Типология заданий на занятиях РКИ с аспирантами строительного вуза зависит от уровня подготовленности учащегося / слушателя (в идеале В2). Однако если факультатив предполагает обучение русскому языку в специальных целях / Russian for specific purposes (RSP), то преподавание языка специальности напрямую зависит от научных исследований и опытно-конструкторских разработок аспирантов в группе, которые могут оказаться как инженерами-строителями, так и архитекторами. Аспиранту строительного вуза понадобится владение не только академическим письмом: он должен уметь общаться в официально-деловом стиле в профессиональной среде, в связи с чем необходимо пользоваться для аудирования подкастами и видеоблогами соответствующей тематики и проблематики. Для архитекторов, сфера научных интересов которых неизбежно пересекается с гуманитарными дисциплинами, к ознакомительному и поисково-просмотровому чтению нельзя не добавить изучающее, особенно закладывающее основы как компаративистского, так и сравнительно-сопоставительного анализа нескольких русских текстов по специальности. Изучение грамматики, помимо общенаучных конструкций, включает научно-технические (наноситься чем на что как, прочность на сжатие/расширение, при изгибе/раскалывании).

*Ключевые слова:* методика преподавания РКИ, язык специальности, научно-технический стиль, сравнительно-сопоставительный анализ.

*Annotation.* The typology of assignments in Russian as a foreign language classes with graduate students of a construction university depends on the level of preparedness of the student / trainee (ideally B2). However, if the elective course involves teaching the Russian language for special purposes / Russian for specific purposes (RSP), then the teaching of the language of the specialty directly depends on the research and development of graduate students in the group, which can turn out to be both civil engineers and architects. A graduate student of a construction university will need to master not only academic writing: he must be able to communicate in an official business style in a professional environment, and therefore it is necessary to use podcasts and video blogs of relevant topics and issues for listening. For architects, whose sphere of scientific interests inevitably intersects with the humanities, it is impossible not to add study reading to introductory and search-browsing reading, especially laying the foundations for both comparative and comparative analysis of several Russian texts in the specialty. The study of grammar, in addition to general scientific constructions, includes scientific and technical ones (applied with what on what like, compressive strength / expansion, bending / splitting).

*Key words:* methodology of teaching RFL, Russian for specific purposes (RSP), scientific and technical style, comparative analysis.

**Введение.** В строительном вузе попытка преподавателя помочь аспиранту в овладении нормами научного, прежде всего, стиля (уровень владения русским языком не ниже В1+) приводит, с одной стороны, к уяснению специфики именно научно-технического стиля, с другой – к необходимости включения лексики, грамматики и синтаксиса по специальности «архитектура» с её синтезирующим «науки о природе и о духе» гуманитарным компонентом. Кроме того, аспиранту строительного вуза понадобится владение официально-деловым стилем речи для общения в профессиональной среде. Если для ведения современного бизнеса необходим язык, близкий к разговорному, то документация по-прежнему отягчена неудобочитаемыми кацеляризмами и специфическими грамматическими клише и штампами. Информация, которую содержат маркировки и производственные характеристики, бланки и формы учётных документов, патенты, графики, таблицы, скорее расшифровывается, а не считывается напрямую.

**Изложение основного материала статьи.** На занятиях, формирующих языковые навыки и связанных, в первую очередь, с грамматикой, для уяснения и продуцирования научного, научно-популярного и учебно-научного текста (чаще письменного) традиционно отрабатываются конструкции с глагольным управлением (и управлением, в котором главными словами будут отглагольные существительные): *является чем, лежит в основе чего, является причиной/ следствием чего, входит во что, состоит из чего, отличается по чему, обеспечивается чем* и т.д. Для инженерно-строительных текстов характерны и другие, отличные от общенаучного арсенала языковых средств сочетания (часто включающие производные предлоги): *проектирование чего, не использовать по истечении чего, воздействие на что, под воздействием чего на что, подвергаться чему, приспособленность к чему, нагрев до чего, потеря чего, сопротивление чему, пропускать что через что, окрашиваться чем во что, выдерживать что, наноситься чем на что, пере-/покрывать/крыть что чем, разводить что чем в чём, прочность на сжатие/расширение, при изгибе/раскалывании, путём чего, применять в качестве чего, протекает / проходит / наноситься – как? – в несколько этапов* (на базовом уровне, как правило, как правило, что протекает/проходит где), *что работает на чём, приспособления для чего, технические требования к чему*. Распространённый, как и вообще в научном стиле, родительный падеж в техническом подстиле требует особого внимания при изучении языка специальности (*что в форме чего, в виде чего*): «Продольные прямые стержни и детали *в виде хомутов и спирали*» [7, С. 10]; « $\lambda$  – теплопроводность *материала стенки* (Вт/м·К), играющая роль *коэффициента пропорциональности*» [11, С. 7]. Кроме того, аспиранту строительного вуза нужны навыки не только академического письма, но и освоение официально-делового стиля речи для общения в профессиональной среде. Такие канцелярские обороты как *удовлетворяет требованиям (ГОСТа)* идут в разрез с падежной системой, освоенной даже на высоком уровне общего владения русским языком, и другим официальным языком – юридическим (*исковые требования не удовлетворит*).

При изучении профессиональной лексики, в том числе и на уровне В2, уделяется особое внимание словам, образованным путём сложения двух и более слов, основ – с интерфиксом и без, или слияния, разбираются способы суффиксации в получаемых словах, а также переход этих слов, если он произошёл, в другую часть речи: «марки по удобоукладываемости, морозостойкости и водонепроницаемости» [7, С. 10]. В первом случае слово образовалось от глагольного сочетания «удобно укладывать» (ср. *легко- и тугоплавкость*), можно попутно повторить правило, знакомое с уровня А1, о суффиксе *-ова*, который сохраняется в отглагольных существительных, но в глаголах настоящего времени меняется на *-у*, и суффиксе *-ыва*, который не меняется. Во втором случае слово состоит из двух существительных, соединённых интерфиксом *-о*, и образовано от сочетания «стойкость к морозу», этот пример представляет наибольшую трудность для иностранца, поскольку при синонимической замене словосочетанием, от которого оно образовано с помощью сложения основ и интерфикса, происходит перестановка слов. В третьем примере при перефразировании происходит замена

устаревшего и книжного глагола *проницать* на современный глагол *проникать*, как, например, и в другом распространённом примере «воздухововлекающие добавки»; также для иностранцев неочевидно привычное чередование русских и старославянских сочетаний согласных звуков в корне *ц-к, ч-к*, поэтому слова не воспринимаются аспирантами как однокоренные. В термине *теплоёмкость* ближайшим однокоренным глаголом, будет устаревший глагол *емлить*, объясняемый через современные глаголы – *брать, собирать, принимать* (можно сравнить с однокоренным, но имеющим значение *принимать* глаголом *примлет*).

При обучении языку специальности и, в частности, систематизации терминологии, необходимо предпринять попытку разграничения слов, воспринимаемых даже на уровне В2 как синонимы, например: *огнеупорность* – это «способность материала выдерживать длительное воздействие высоких температур, не размягчаясь и не деформируясь» [9, С. 22], а *огнестойкость* – это «способность материала не разрушаться под воздействием высоких температур» [9, С. 22]. Если же опираться только на лексику продвинутого уровня общего владения русским языком как иностранным, слова *упорство* и *стойкость* могут восприниматься как синонимы. В текстах по архитектуре и градостроительству существует ряд других особенностей, диктуемых пересечением теории и истории архитектуры и градостроительства с искусствоведческими и другими историко-культурными дисциплинами. Стоит обратить внимание на незаменимость терминов для обозначения элементов здания одной страны иноязычными терминами для обозначения кажущихся аналогичными элементов здания, принадлежащего другой культуре или эпохе. Например, западноевропейские *травен* (от лат. *trabs* – балка) и композиционно имеющие с ними отдалённое сходство, как пишет В.Г. Власов, соответствия *прясла* и *нефа*, *лопатки* и *ряда опор*, *закомары* и *свода*. Такие названия элементов русского зодчества, особенно храмового, как *балахины, ширинки, бегунец, дынька* имеют славянские корни, что очевидно для иностранца, владеющего русским языком на достаточно высоком уровне. Но если осуществить метафорический перенос более-менее легко и без знакомства с чужой культурой, а собственно «образность» терминов не вызывает сомнения у многих учёных [3, С. 65; 10, С. 153-159], то уловить коннотации и оттенки смысла иностранцам уже сложнее. Например, глубинное символическое значение «дыньки» – связь с райским садом, наряду с гранатом и яблоком. У некоторых терминов, применяемых именно к русскому зодчеству, нет западных синонимов (как нет и аналогов в западной или восточной архитектуре), некоторые названия, например, древнерусские «сухарики» имеют параллельные латинские («дентиккулы» и искажённое «дантуклы» от *denticulus* – зубчик) или греческие синонимы, представляющие собой, как правило, гиперонимы ко всем подобным объектам, в данном случае к декоративно-орнаментальным выступам на карнизе, изначально четырёхугольным и отвесным в антаблементе ионических и коринфских орнаментов. Также в терминологии любой страны есть калькирование (*neck – шейка* римской колонны), заимствования (в русской архитектуре французское слово *фриз*, греческие – *карниз* (*κορνίς*), *архиправ*; арабское *arte mudéjar* в Испании и т.п.) и, конечно, безэквивалентная лексика, часто в случае отсутствия тех или иных архитектурных элементов в других странах (*кокошник, голбец* в России; *Saxon corner stone, Georgian shop window* в Англии). И если в английской системе архитектурных стилей [14] не совпадает общей классификацией только саксонский период (Pre-Conquest or Saxon) и норманнский (Norman), то в восточных культурах совсем иные классификации. Например, известный японский архитектор Takeo Kamiya в книге «The Guide to the architecture of the Indian Subcontinent» пишет: «European architectural history is clearly defined according to the ages into Roman, Greek, Gothic, Renaissance, Baroque, Rococo and modern, but Indian architecture cannot be compartmentalized in this way. This is because India is a complex nation geographically and historically with a diverse architectural heritage» [13, С. 17]. «Европейская архитектурная история ясно определена в соответствии с эпохами – римской, греческой, готической, ренессансной, барочной, рококо и модерн, но индийская архитектура не может быть разделена таким образом. Это связано с тем, что Индия – географически и исторически – это комплекс наций с разнообразным архитектурным наследием» (*перевод мой – Е.А.*). В этом с ним соглашается другой талантливый архитектор Азии – индеец Gerard da Cunha [13, С. 18].

Также представляет интерес разная «внутренняя форма» (А.А. Потебня) названий того же самого элемента архитектуры: запалубка – «от палуба – *крыша*, польск. *luba* – ствол, тесина, доска» [4, С. 661], а английское слово *web* означает паутину, перепонку. Для обозначения заполнения стены или свода бутом или мелким камнем есть и нейтральное, наименее образное обозначение в английском языке – *infilling*. Сходство с палубой, единственным знакомым на уровне В1+ однокоренным с запалубкой и запалубкой словом, в действительности (между референтами) весьма отдалённое, поэтому привлечь «палубу» для запоминания профессиональной лексики будет сложно. Существует ряд названий архитектурных элементов, в которых сходство с предметами, подсказавшими эти названия сохраняется, но в разных странах это были различные предметы: например, *шпиль* на немецком языке *Helm* (*шлем*), на английском – *spire* (*спираль*); *поясок*, тонкая горизонтальная полоска на внешней стене средневекового здания, в английском языке *string course* (*струна*), *пазуха свода – spandrel* (*от sprandre, возможно, esandre*) с родственным словом *expand* (*расширяться*); *стрельчатая арка – lancet arch* (*lance – копье*) и т.д. Но вот, например, башни и мачты, помимо знакомых на уровне А2 слов, имеют ещё и большое, не только внешнее сходство с *передающими башнями* (*transmission tower*) и *антенными мачтами* (*radio masts*). Кстати, два последних объекта воспринимаются на бытовом уровне как одинаковые, а значит, и слова, обозначающие их, не являются синонимами только для инженеров. Более того, и в профессиональной среде (как англо-, так и русскоязычной) продолжается полемика, нужны ли оба термина или можно выбрать один, а значит, объединить объекты одним понятием. Пока мачты и башни воспринимаются как слова с общим сигнификативным, но разным денотативным (с оттяжками и без) значением, стирающимся с появлением стальных сводобностоящих мачт. Иногда метафорическая составляющая термина важна и в коммуникативном аспекте: замковый камень, или замок, происходит от слова замОк, имеющего омоним с другим ударением. Для иностранца достаточно знание английского эквивалента (*keystone/capstone*) для запоминания этого русского названия.

Для чтения на уровне В1+ лучше задействовать все стратегии. Завершив ознакомительное и поисковое чтение, с заданиями типа «найдите имена архитекторов / дату создания / состав смеси / антоним-синоним-пароним» и т.д., уснив смысл и освоив некоторые сложные грамматические конструкции (послетекстовыми упражнениями), можно брать за второе и даже третье прочтение с другой целью – глубокого изучения прочитанного материала или сравнительно-сопоставительного анализа нескольких текстов. Развитие навыка изучающего чтения можно контролировать с помощью вопросов на общее понимание текста. Например, предложить группе аспирантов три фрагмента об архитектуре одного периода, в нашем случае – модерна:

1. «Время, когда в архитектурной отделке из металлов допускалось одно лишь золото, с появлением модерна навсегда уходит в прошлое <...>. В железном каркасе модерн усматривает одновременно сходство со стеблем растения и с готической конструкцией. <...> Природа, вернее, науки о природе и средневековое зодчество *подсказывают* модерну путь использования материалов и конструкций, свойства новых материалов *диктуют* новое отношение к природе и средневековью. <...> Использование возможностей новой техники и *обращение к\** средневековью *продиктованы* поисками естественности, натуральности, иначе говоря диалектического единства полезного и прекрасного. <...> Полемика

заострённость эстетики модерна заставляет искать в структурных возможностях здания качества, (подчёркивать целостность, организмичность» [5].

\* Обратите внимание: обращения к / апелляция к ... требуют от существительного (местоимения) дательного падежа.

1) Какие две составляющих витрувиевской триады «прочность-функция-форма» архитектура модерна сливает воедино? *Примерный ответ: единство «полезного» (в данном контексте функциональности) и «прекрасного» (формы).* Выберите доказательство своего предположения в тексте.

2) Найдите в данном фрагменте книги Е.И. Кириченко «Русская архитектура 1830-1910-х годов» синонимы слова «организмичность». *Примерный ответ: естественность, натуральность.* Предложите контекстуальные антонимы этому образному определению. *Примерный ответ: механичность, сконструированность, искусственность, в данном контексте – эклектичность.*

3) Подберите синонимы глаголу *диктовать* и краткому страдательному причастию прошедшего времени *продиктованы*. Приведите примеры (из этого текста и не только) замены обозначений феноменов невербальных коммуникаций и когнитивных актов «речевыми» метафорами. *Примерный ответ: «Средневековое зодчество подсказывает» (из этого текста). Другие примеры: конструкция говорит о том, что <...>; новый материал скажет своё слово; форма предсказывает / спрашивает (устар. вопрошает) / просит / требует / убеждает / отвечает на вопрос / доказывает / заявляет / цитирует и т.д.*

4) Замените инфинитив в скобках действительным причастием настоящего времени в нужной форме.

5) Передайте простыми словами смысл выражения «полемиическая заострённость». С каким предшествующим стилем архитектуры не согласен модерн? В чём именно?

II. «При всей функциональности форма предмета почти всегда ассоциировалась с мотивами органического мира, когда растительный орнамент переходил в утилитарную форму. <...> Стилиевые свойства модерна иногда сопоставляют с пластической системой барокко, (усматривать) между ними сходство в желании художников использовать в качестве выразительных средств формы органической природы. <...> Кажущаяся на первый взгляд хаотичность, произвольность композиций <модерна> опровергалась их функциональной целесообразностью. <...> Кованые металлические ограждения трактовались как причудливые переплетения стеблей. <...> Если функциональные и конструктивные достижения предшествующего периода не были облечены в адекватную художественную форму, то модерн отличало стремление к эстетизации функций на всех уровнях» [2].

6) Найдите в отрывке из книги Е.А.Борисовой и Г.Ю. Стернина «Русский модерн» общую тенденцию, наличие которой предполагают все трое предложенных исследователей (вслед за Е.И. Кириченко) в архитектуре модерна? Найдите в этом фрагменте пароним и синоним слова «организмичный».

7) Дайте определение слову «эстетизация». Какой части витрувиевской триады оно соответствует?

8) Предложите синоним глагола «трактовать».

9) Замените инфинитив в скобках деепричастием несовершенного вида.

10) Какой частью речи является слово «облечены»? Упростите предложение с этим словом, используя вместо него глагол в роли предиката, а также переделайте эту пассивную конструкцию в активную. *Примерный ответ: «До модерна архитекторы не придавали красивую и органичную форму конструктивным элементам здания».*

III. «В образовании арсенала приёмов стиля модерн <...> принцип ориентации на органические жизненные формы явился важным стимулирующим моментом. Формы в модерне уподоблены частям живого организма. Поэтому они растут как бы сами, (завершаться) там, где естественно может завершиться процесс этого роста. Модерн не любит прямых линий, прямых углов, чётко отграниченных кубов и параллелепипедов. <...> Что же\*\* касается гнутых и (переплетаться) линий и форм, то они приходят из растительного мира, и поэтому принцип самовоспроизведения, самостоятельного роста, внутреннего движения, как бы независимого от воли художника, реализуется в стиле модерн последовательно. В динамике форм модерна есть спонтанность, стихийность, самопроизвольность. <...> В интерьере большого зала Народного дома **Виктор Орта** обнажает металлическую конструкцию: обычные для него металлические колонки превращаются в подпорки — они «вырастают» из стены вверх и в сторону и подпирают потолок. <...> Наиболее последовательно эта черта выражена в архитектуре **Антонио Гауди**. Как в природе не найдётся двух одинаковых растений, так <трубы Гауди> поражают воплощённой в них фантазией. <...> Гауди до конца оставался верен себе. Однако нельзя считать, что этот замечательный испанский мастер оказывался как бы вне историко-художественных закономерностей. В Испании были сильны традиции готики и барокко. Их воспринял Гауди» [12].

\*\* Слово *же* может быть противительным союзом, как знакомый союз *но*, и противопоставлять одну часть другой.

11) Обратите внимание:

**Что касается + объект в родительном падеже <...>, то... + S + P**

Придумайте два собственных примера с данной конструкцией.

Переделайте эти примеры, используя производные предлоги *относительно, касательно*. Переделайте эти примеры с предлогами *сообразно, согласно, подобно*, которые употребляются с существительным (местоимением) в дательном падеже.

12) Замените в тексте конструкцию с союзом *же* на равнозначную с союзом *но* в начале предложения. Сравните употребление *же* с употреблением противительного или (в другом случае) соединительного союза *да* и выделительно-ограничительной частицы *то* (с противительным оттенком): «Всё это для того, чтобы всякий знал, что никогда это чувство не покоряло меня всего совершенно, а всегда оставалось сознание, самое полное (ДА на сознании-ТО всё и основывалось!)» (из романа Ф.М.Достоевского «Бесы», 1872). Придумайте 2 тождественных по значению фразы, но в первой фразе используйте частицу *то*, а во второй – замените её другими выделительно-ограничительными частицами *только (именно, конкретно)*.

13) Найдите и замените бессубъектную конструкцию (impersonal construction) *где не найдётся чего* конструкцией с субъектом и предикатом или привычной безличной конструкцией со словом *нельзя*.

14) Найдите в первых двух фрагментах синоним слова «стихийность». Какую концепцию, обсуждаемую в первых двух прочитанных вами фрагментах, поддерживает ли Д.В. Сарабьянов в книге «Модерн»? Согласны ли вы с мнением учёных?

15) Какой особенно широко используемый в модерне материал упоминают все указанные исследователи архитектуры? Какие свойства этого материала особенно ценятся архитекторами модерна и почему? Какую часть растения особенно часто имитируют с помощью данного материала, по мнению этих учёных?

16) Какие стили в архитектуре, несмотря на природоориентированную доминанту (восприятие искусства как живого и растущего, а не сделанного), выбирают зодчие модерна в качестве образца для подражания и продолжения (**стилизации**)?

Отметьте ответ в таблице.

ФИО учёного	стили			
	готика	барокко	ренессанс	эkleктика
Е.И. Кириченко	+			
Борисова Е.А., Стернин Г.Ю.		+		
Д.В. Сарабьянов	+	+		

**Выводы.** Таким образом, типология заданий на занятиях РКИ с аспирантами строительного вуза зависит не только от уровня подготовленности учащегося / слушателя (в идеале В2), но от специальных целей (Russian for specific purposes – RSP), которые ставят перед собой и преподаватель, и учащийся. Цели и задачи определены кругом научных исследований и опытно-конструкторских разработок аспирантов. Помимо академического письма, желательно практиковать и официально-деловой стиль речи, требуемый в профессиональной среде. Чтобы ориентироваться в реальной ситуации (которые можно попытаться моделировать на говорении) и, главное, самое сложное, слышать собеседника на стройке, допустим, или в архитектурном бюро, нужно посвятить много времени аудированию (для этого существуют видеоблоги о строительстве и архитектуре, профессиональные подкасты).

Например, язык канала «Стройхлам» (автор которого нередко общается с ведущими преподавателями НИУ МГСУ, в том числе и на научно-популярные темы) далёк от академического, он содержит сленг и, что будет ещё важнее иностранцам для понимания русских коллег, профессионализмы: «Композитная арматура, без сарказма, – прекрасный, уникальный, имеющий свою довольно длительную историю в России материал. Но тем не менее уже через час я лишу пару процентов из вас идеи покупки дома *на композитке*. Потому что сегодня вы узнаете, для чего вообще изобреталась композитная арматура и что ваша личная стройка *ну никаким образом* с ней не связана техническими задачами и тем более финансовым обоснованием *в плане экономии*» [6]. С другой стороны, учитывая, что область научных интересов архитекторов неизбежно пересекается с гуманитарными дисциплинами, такими как история, искусствоведение, культурология, философия (см., например, «Теорию архитектуры» А.И. Некрасова [8]), а тексты по истории архитектуры и особенно по теории архитектуры изобилуют экспрессивной лексикой, цитатами из художественных произведений и порой сами представляют собой пограничные с художественными произведениями, необходимо привлечь и арсенал средств художественной литературы [1], чтобы повторять лексику (строительную в том числе), уловить иные, более сложные конструкции. Изучение грамматики, помимо общенаучных конструкций, включает научно-технические, такие как *пропускать что через что, окрашиваться чем во что, выдерживать что, что наносится чем на что, пере-/покрывать/крыть что чем, разводить что чем в чём, прочность на сжатие/расширение, при избежании/раскалывании, путём чего, применять в качестве чего* и так далее. Требуется особое внимание лексика (калькированная, заимствованная, безэквивалентная и др.), особенно если речь идёт о понимании терминологического аппарата, и, при необходимости, фразеологии. На высоком уровне задания по чтению предполагают владение иностранного аспиранта всеми стратегиями и его пристальное внимание к изучаемому чтению. Учитывая полиязыковое образовательное пространство, в которое попадает иностранец, можно предлагать как доклады и эссе по специальности, например, о родной архитектуре, а значит, использование перевода на русский с родного языка, так и компаративистский подход к разноязычным текстам, желательно чем-то объединённым: темой, идеей, временем, местом, хронологией. Однако, в первую очередь, сравнительно-сопоставительный анализ должен касаться того объёма русскоязычных книг, статей, диссертаций, освоение принципа работы с которыми может помочь аспиранту в его собственном исследовании.

#### Литература:

1. Астащенко, Е.В., Горайнова Д.О. Рефлексия движения в архитектуре и механике в языке прозы модерна. // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 2 (81). – С. 601-604.
2. Борисова, Е.А., Стернин Г.Ю. Русский модерн. – М.: РИП-холдинг, 2014. – 351 с.
3. Виноградов, С.Н. Термин как средство и объект описания. – Нижний Новгород: Нижегород. гос. ун-т им. Н.И. Лобачевского, 2005. – 229 с.
4. Власов, В.Г. Новый энциклопедический словарь изобразительного искусства. – СПб: Азбука, 2010. – Т. 1.
5. Кириченко, Е.И. Русская архитектура 1830-1910-х годов. – Москва: Искусство, 1978. – 399 с.
6. Композитная арматура // <http://стройхлам.рф/> (дата обращения: 17.02.2022)
7. Малахова, А.Н. Армирование железобетонных конструкций: учебное пособие; М-во образования и науки Росс. Федерации, Моск. гос. строит. ун-т. – Москва: МГСУ, 2014. – 114 с.
8. Некрасов, А.И. Теория архитектуры. – М.: Стройиздат, 1994.
9. Основин В.Н., Шуляков Л.В. Строительные материалы и изделия: учебное пособие. – Минск: Вышэйшая школа, 2009. – 224 с.
10. Прохорова, В.Н. Об эмоциональности термина // Лингвистические проблемы научно-технической терминологии: мат-лы совещания, проведённого АН СССР (Ленинград, 30 мая – 2 июня 1967 г.). – Л.: Наука, 1970. – С. 153-159.
11. Самарин, О.Д. Системы теплоснабжения, газоснабжения: [учеб. пособие для обучающихся по направлению подгот. 08.04.01 Строительство] / А.К. Ключко. – Москва: Нац. исследоват. Моск. гос. строит. ун-т, изд-во МИСИ-МГСУ, 2020. – 60 с.
12. Сарабьянов, Д.В. Модерн. История стиля. – Издательство: М.: Галарт, 2001. – 343 с.
13. Kamiya Takeo The Guide to the Architecture of the Indian Subcontinent. Architecture Autonomous, 2005.
14. Penoyre John, Ryan Michael The Observer's book of architecture. – London, 1981. – 190 p.

УДК 378.147

старший преподаватель Баишева Лидия Михайловна

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

### СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ И СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ БАКАЛАВРОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

*Аннотация.* В статье раскрывается характерная особенность нового поколения обучающихся из числа коренных народов Республики Саха (Якутия). Исследование проводилось среди студентов профиля «Теплогазоснабжение и вентиляция» Инженерно-технического института, приступивших к изучению специальных дисциплин. Студенты-северяне обладают специфическим набором качеств, влияющих на образовательный процесс. Автором выявлены социально-поведенческие, национально-физиологические и предметные особенности будущих инженеров. В настоящее время важными качествами для студентов являются искренний интерес к выбранному профессиональному направлению и высокий уровень учебно-профессиональной мотивации. Изучив различные подходы к определению категорий мотивации, мы конкретизировали и сформулировали учебно-профессиональную мотивацию как внутреннее побуждение студента технического вуза к проявлению активности и интереса в своей учебно-профессиональной деятельности, потребности к достижению эффективных результатов в процессе изучения специальных дисциплин. Мы выявили, что учебно-профессиональная мотивация состоит из внешнего, внутреннего и целостного контуров. Внешний контур данной мотивации связан с такими мотивами как успешное трудоустройство, высокая заработная плата, получение стипендии, участие в олимпиадах и др. Внутренний контур мотивации подразумевает осознанный подход к обучению и включает такие мотивы, как познание нового, приобретение знаний, стремление к достижению эффективных результатов и т.д. К целостному контуру мотивации относятся подлинно профессиональные мотивы, такие, как например, исследовательский интерес, овладение профессией, внутренняя потребность стать профессионалом и др. Инновационный образовательный процесс должен строиться по принципу субъект-субъектных отношений между преподавателем и студентом. Использование инновационных технологий способствует к активности, интересу и стремлению к самореализации со стороны обучающегося. Автор обосновывает необходимость применения современных методов и средств на занятиях по профильным дисциплинам бакалавров технического вуза. Акцентируется внимание на использование в процессе обучения специальным дисциплинам практико-ориентированных методов и применение интерактивных средств и инструментов обучения. При использовании инновационных технологий, в частности таких, как проектное обучение, проблемная лекция, семинар-диспут, у студентов развивается способность самостоятельно ставить и отыскивать решения, также создавать в ходе проектной деятельности прикладной или исследовательский проект.

*Ключевые слова:* профильные дисциплины, современные методы обучения, специальные дисциплины, средства обучения, студенты-северяне, учебно-профессиональная мотивация.

*Annotation.* The article reveals a characteristic feature of a new generation of students from among the indigenous peoples of the Republic of Sakha (Yakutia). The study was conducted among students of the profile "Heat and gas supply and ventilation" of the Engineering and Technical Institute, who began to study special disciplines. Northern students have a specific set of qualities that influence the educational process. The author has revealed social-behavioral, national-physiological and objective features of future engineers. Currently, important qualities for students are sincere interest in the chosen professional direction and a high level of educational and professional motivation. Having studied various approaches to determining the categories of motivation, we concretized and formulated educational and professional motivation as an internal motivation of a student of a technical university to be active and interested in their educational and professional activities, the need to achieve effective results in the process of studying special disciplines. We found that educational and professional motivation consists of external, internal and integral circuits. The outer contour of this motivation is associated with such motives as successful employment, high wages, scholarships, participation in competitions, etc. The inner contour of motivation implies a conscious approach to learning and includes such motives as learning new things, acquiring knowledge, striving to achieve effective results etc. The integral contour of motivation includes truly professional motives, such as, for example, research interest, mastery of a profession, an internal need to become a professional, etc. The innovative educational process should be based on the principle of subject-subject relations between a teacher and a student. The use of innovative technologies contributes to the activity, interest and desire for self-realization on the part of the student. The author substantiates the need to use modern methods and tools in the classes in specialized disciplines for bachelors of a technical university. Attention is focused on the use of practice-oriented methods in the process of teaching special disciplines and the use of interactive teaching aids and tools. When using innovative technologies, in particular, such as project-based learning, a problematic lecture, a seminar-dispute, students develop the ability to independently set and find solutions, and also create an applied or research project in the course of project activities.

*Key words:* educational and professional motivation, modern teaching methods, northern students, profile disciplines, special disciplines, teaching aids.

**Введение.** В настоящее время одним из направлений модернизации инженерного образования является применение инновационных методов и средств, которые должны соответствовать особенностям студентов нового поколения. Сейчас иное поколение обучающихся, требующих к себе другого подхода и средств обучения. Так, в последние годы под влиянием информатизации, глобализации и эпидемиологических факторов меняются цели и мотивы студентов. Основными факторами снижения их мотивации к учебному процессу являются использование педагогом однообразных заданий, устаревшего содержания учебно-методических комплексов, исключительно информационных методов обучения, способов усвоения информации по алгоритму или заучиванию. Исследование проблем мотивирования должно быть непрерывным, необходимо постоянно искать новые технологии, способы и средства для эффективного обучения специальным дисциплинам.

**Изложение основного материала статьи.** Изучив различные подходы к определению категорий мотивации [1, 5, 6, 8, 9] и др., мы конкретизировали и сформулировали учебно-профессиональную мотивацию как внутреннее побуждение студента технического вуза к проявлению активности и интереса в своей учебно-профессиональной деятельности, потребности к достижению эффективных результатов в процессе изучения специальных дисциплин.

Изучение и анализ научных трудов и литературы [2-4, 7, 10, 11] и др. показал, что в настоящее время мотивацию разделяют на два вида: внешнюю и внутреннюю. Мы же в свою очередь, в нашем исследовании выявили три вида и назвали их контурами. Внешний контур данной мотивации связан с такими мотивами как успешное трудоустройство, высокая заработная плата, получение стипендии, участие в олимпиадах и др. Внутренний контур мотивации подразумевает

осознанный подход к обучению и включает такие мотивы, как познание нового, приобретение знаний, стремление к достижению эффективных результатов и т.д. К целостному контуру мотивации относятся подлинно профессиональные мотивы, такие, как например, исследовательский интерес, овладение профессией, внутренняя потребность стать профессионалом и др.

Главная цель нашей педагогической деятельности – формирование устойчивой учебно-профессиональной мотивации, на основе которой обучающийся будет прогрессировать в овладении профильных дисциплин. Для этого необходимо максимально наложить проекцию реальных условий профессиональной деятельности в учебный процесс.

Далее рассмотрим социальный портрет обучающихся по профилю «Теплогоснабжение и вентиляция» Инженерно-технического института ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова».

В одной учебной группе численность юношей превышает количество девушек в среднем в четыре раза. Студенты технического вуза обладают абстрактным мышлением, что способствует хорошему усвоению информации в виде табличных схем, чертежей, диаграмм, моделей. Вместе с тем, у них развито пространственное мышление, развитая логика, практический интеллект, что помогает им в решении профессионально-ориентированных задач.

На севере при экстремально низких температурах люди научились рационально использовать энергию в виде проявления как эмоций, так и разговорной речи. Поэтому на протяжении долгого времени складывались такие особенности национальных черт характера как немногословность, сдержанность в проявлении эмоций, интровертность, замкнутость. В те времена люди жили разбросанно и обособленно в так называемых аласах, находящихся на больших расстояниях друг от друга, что создавало дефицит в общении. Поэтому важно раскрывать заложенные природно-климатическими условиями особенности национально-психологического характера через выступление перед аудиторией, дискуссию, обсуждение, творческую и проектную работу.

Большинством контингент студентов представлен из числа коренного населения Республики Саха (Якутия), говорящих на якутском и русском языках. Четко видно, что обучающимся нравится работать в группе, так они быстрее входят в учебный процесс. Эта особенность характеризуется свойственным для Якутии понятием землячества, когда уроженцы одной местности объединяются в группы, например, вилюйские, заречные, центральные.

Также восприятие информации у обучающихся приходит через наглядный материал, т.е. предпочтение отдается визуальным средствам (презентация PowerPoint, лабораторные стенды, плакаты и т.д.). Кроме того, поколение Z предпочитает получать информацию в интернете в виде быстрого доступа вместо того, чтобы искать ее в первоисточниках. Современные студенты испытывают затруднения в запоминании информации в большом объеме, но в то же время быстро осваивают ИТ-технологии.

Студентов 3-4 курса по возрастному показателю можно условно разделить на две группы. Первая группа – это те, студенты, которые поступили сразу после окончания школы, а вторая группа – те, которые поступили на базе среднего профессионального образования. Итого, средний возраст обучающихся по направлению «Строительство», профилю «Теплогоснабжение и вентиляция» составляет 21 год. При этом второй группе присущи такие качества, как самостоятельность, дисциплинированность, ответственность к учебе.

Таким образом, нами выявлены следующие особенности студентов-северян:

- социально-поведенческие, которые включают такие характеристики, как изменившаяся среда обитания, «клиповое» мышление, короткий промежуток концентрации внимания, выбор в пользу визуальных средств познания окружающей действительности, низкий уровень проявления личной индивидуальности;
- национально-физиологические – выявленное предпочтение групповой формы работы, сдержанность (инертность) в действиях, низкий уровень проявления внешних эмоций, замкнутость, высокая работоспособность, выносливость;
- предметные – развитая логика, аналитические способности, чёткость действий, хорошее воображение, бедная, скудная и эмоционально неокрашенная речь.

Правильно примененные педагогические условия с практико-ориентированной направленностью позволяют повысить и развить учебно-воспитательный процесс и способствуют эффективному формированию учебно-профессиональной мотивации студентов.

Первое педагогическое условие – профессионально-ориентированное обучение специальным дисциплинам с учётом социально-поведенческих, национально-физиологических и предметных особенностей студентов технического вуза из числа коренных народов Якутии. Внедрение в практику этого педагогического условия предполагало привлечение студентов к аудиторной и внеаудиторной работе. К аудиторной работе было отнесено изучение дисциплин «Вентиляция» и «Кондиционирование воздуха» с учётом особенностей студентов-северян с помощью использования новых технологий, форм, методов, средств и проблемно-представленным содержанием обучения. Нами использовались такие современные эффективные средства обеспечения наглядности как интеллект-карты. Они помогают выстраивать лекционный материал в логической связи, систематизировать теоретические данные, структурировать, передать смысл материала отчетливо, доступно и понятно зачастую с помощью опорных образов. С помощью них студенты изучают информацию по-другому, лучше обрабатывают и запоминают их в течении более длительного периода времени. Как показала практика, в учебном процессе очень помогло использование шаблонов интеллект-карт виртуальной доски Miro, обладающая различными возможностями и являющаяся основой для совместной работы со студентами.

К внеаудиторной работе относится организация профессионально-ориентированных экскурсий на производственные объекты г. Якутска; встречи с работодателями; посещение выставок инженерных систем; прохождение производственных практик в ведущих организациях республики в области инженерного обеспечения зданий. Основными работодателями на территории Республики Саха (Якутия) являются Открытое акционерное общество «Сахатранснефтегаз», Государственное унитарное предприятие ЖКХ РС (Я), Акционерное общество «Водоканал».

Второе педагогическое условие подразумевало моделирование учебно-воспитательного процесса на основе реальных задач и ситуаций, встречающихся в эксплуатации инженерных систем зданий в условиях Крайнего Севера. Для примера далее представлена задача, включающая региональные особенности Якутии и условие реального сектора производства.

Центр энергоресурсосбережения и новых технологий Республики Саха (Якутия) поставил перед собой задачу определить производительность парогенератора при следующих условиях: наружный воздух с расходом 12000 кг/ч при температуре минус 46 °С и значении энтальпии минус 45,6 кДж/кг нагревается в электрокалорифере центральной системы кондиционирования воздуха до температуры 22 °С и увлажняется паром низкого давления. Решить задачу при расчетной относительной влажности воздуха 60 % и определить требуемую мощность электрокалорифера, приняв его эффективность  $E=0,75$ .

Реализация третьего педагогического условия предполагало использование технологии проектов при выполнении курсовых, лабораторных, научно-исследовательских и выпускных квалификационных работ, а также рефератов, эссе, сообщений и докладов. Смысл заключается в поэтапном исполнении решения поставленной задачи, основными моментами которого являются:

- 1) Сбор и подготовка информации, нахождение возможных путей решения задачи.
- 2) Выполнение и оформление проекта.
- 3) Публичная защита проекта.

В основе технологии проектов лежит развитие познавательных интересов, самостоятельности и усиления учебно-профессиональной мотивации обучения, вследствие чего повышается качество успеваемости студента.

Таким образом, методы и средства учебно-профессиональной мотивации в процессе обучения специальным дисциплинам условно можно разделить по выявленным особенностям студентов-северян:

1) *«Клипное» мышление, короткий промежуток концентрации внимания* – применение технологии проектов при выполнении курсовых проектов и выпускных квалификационных работ по направлению «Отопление, вентиляция и кондиционирование воздуха»; использование интерактивных технологий и средств, таких как интеллект-карты, скрайбинг, Zoom, Skype, Discord, Kahoot, Miro, также электронно-образовательную среду «Moodle»;

2) *Сдержанность (инертность) в действиях* – активная и творческая работа по командам; участие в олимпиадах, конкурсах, конференциях, семинарах, решение реальных проблемных задач и ситуаций, введение дневника продуктивности по дисциплине «Вентиляция»;

3) *Бедная, скудная и эмоционально неокрашенная речь, немногословность, замкнутость* – публичная защита проектов на тему курсовых проектов / работ по специальным дисциплинам «Вентиляция» и «Кондиционирование воздуха», решение реальных проблемных задач и ситуаций, семинары-диспуты, учебные дискуссии.

**Выводы.** По итогам исследования выявлена общая тенденция изменения внешнего, внутреннего и целостного контуров учебно-профессиональной мотивации бакалавров в процессе обучения специальным дисциплинам. На начальном этапе формирования учебно-профессиональной мотивации преимущественно преобладал внешний контур мотивации, обусловленный востребованностью профессии, желанием родителей, похвалой куратора и преподавателя и другими факторами. На втором этапе – внутренний контур увеличился вместе со целостным, т.к. формировались такие внутренние побуждения как активный интерес к своей будущей профессии, желание учиться и владеть специальными дисциплинами. На последнем этапе внутренние и целостные контуры преобладали над внешними: все больше проявлялась активность со стороны студентов, их содержательный и глубинный интерес к будущей профессии, усиливались стремление и достижение эффективных результатов в учебно-профессиональной деятельности. Таким образом, вышеизложенное даёт нам основание утверждать, что применение современных методов и средств обучения в формировании учебно-профессиональной мотивации при изучении профильных дисциплин приводят к положительным результатам.

#### **Литература:**

1. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания. 3-е изд / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2010. – 288 с.
2. Асеев, В.Г. Мотивация поведения и формирование личности / В.Г. Асеев. – М.: Мысль, 1976. – 158 с.
3. Гнездилова, Л.Б. Мотивация обучения студентов как основа эффективной учебной деятельности в вузе: монография / Л.Б. Гнездилова, М.А. Гнездилов. – М.: Спутник+, 2017 – 77 с.
4. Ковалев, В.И. Мотивы поведения и деятельности / В.И. Ковалев. – М.: Наука, 1988. – 192 с.
5. Козляков, К.С. Формирование учебно-профессиональной мотивации студентов высшего учебного заведения: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Козляков Константин Сергеевич. – Калининград, 2013. – 23 с.
6. Лиханова, Н.Н. Индивидуальное ориентирование студентов инженерно-технического профиля на профессиональный рост: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Лиханова Надежда Никитична. – Чита, 2013. – 26 с.
7. Лукьянов, А.С. Развитие мотивации профессиональной деятельности будущих менеджеров в процессе их обучения в вузе: монография / А.С. Лукьянов. – Ставрополь: СКФУ, 2018. – 177 с.
8. Львова, А.С. Развитие профессионализма педагога в условиях системно-модульной организации образовательного процесса в магистратуре: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Львова Анна Сергеевна. – Москва, 2020. – 42 с.
9. Ненастьева, Л.В. Педагогические условия формирования познавательной мотивации студентов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ненастьева Лариса Валентиновна. – Нижний Новгород, 2007. – 26 с.
10. Ожгибесова, Н.Ю. Формирование интеллектуальных мотивов учения у студентов вуза (на примере изучения иностранного языка) / Н.Ю. Ожгибесова. – Шадринск: ОГУП «Шадринский дом печати», 2014. – 80 с.
11. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. – СПб.: Смысл. – 2003. – 860 с.

**Pedagogy**

**UDC 378.2**

**senior teacher Banartseva Arina Vladimirovna**

Samara State Technical University (Samara);

**candidate of pedagogical Sciences,**

**associate Professor Kaplina Ludmila Yurievna**

Samara State University of Social Sciences and Education (Samara)

## **THE ORGANIZATION OF STUDENTS' INDEPENDENT STUDY THROUGH THE USE OF INTERNET RESOURCES**

*Annotation.* The article deals with the independent study as a method student can use to enhance their learning experience within the discipline of a foreign language. We try to determine the role of students' self-education in learning a foreign language and the conditions for its effective implementation. This article focuses on the development of students' independent study through the use of Internet resources in order to improve the process of teaching a foreign language. The system of exercises designed to organize individual study requires students to be able to work independently and in collaboration using Internet technologies. The organization of independent study of students through the use of Internet resources makes it possible to effectively form a stable motivation for learning a foreign language and helps to improve the skills and abilities of self-control.

*Key words:* independent study, foreign language, non-linguistic university, educational process, training, Internet technologies, Internet resource, motivation, communicative competence.

*Аннотация.* В статье рассматривается самостоятельная работа в рамках изучения дисциплины - иностранный язык. Мы пытаемся определить роль самообразования студентов и условия его эффективной реализации в процессе обучения иностранному языку. В данной статье основное внимание уделяется развитию самостоятельной работы студентов посредством использования интернет-ресурсов с целью совершенствования процесса обучения иностранному языку. Система упражнений, предназначенная для организации самостоятельной работы, требует от учащихся умения работать как самостоятельно, так и с использованием различных интернет-технологий. Организация самостоятельной работы студентов с

использованием интернет-ресурсов позволяет преподавателям неязыкового вуза эффективно формировать устойчивую мотивацию к изучению иностранного языка и способствует совершенствованию навыков и умений самоконтроля студентов.

*Ключевые слова:* самостоятельная работа, иностранный язык, неязыковой вуз, образовательный процесс, обучение, интернет-технологии, интернет-ресурсы, мотивация, коммуникативная компетентность.

One of the most important problem facing higher education is to improve the quality of specialist training. A university student, a future specialist, must be able to independently replenish his knowledge, to self-educate; he is distinguished by mobility, dynamism, and constructiveness. He should not only gain knowledge in the subjects of the educational program, master the skills and research methods, but also be able to independently acquire new scientific information. In this regard, independent study of students is becoming increasingly important. Therefore, we can say that the modern education system is focused on independent study of students, so the amount of self-studying is increasing. Modern society makes new demands on the specialist. Today, this should be a specialist who is characterized not only by a set of knowledge, skills and abilities in a certain area, but he must also be a critical thinker, with independent study skills, able to independently and creatively solve problems that arise. Thus, at the university, students should receive training for subsequent self-education, and independent study is the means of achieving this goal. However, this cannot be achieved only by transferring knowledge from the teacher to the student. It is necessary to involve the student in the process of gaining knowledge. In this regard, independent study is an important component of the educational process.

Independent study, which involves studying without direct supervision or attendance in a classroom, is a valuable way to learn, and is quickly growing in popularity among teachers and students. The concept of "independent study" is multifaceted, so it is quite natural that it has not received a single interpretation in the pedagogical literature. At university students need to make use of a wide range of core skills that are essential in a variety of different situations. But it's important to develop effective independent learning strategies. Independent study should be carried out by students as a cognitive activity, becoming a means of gaining such personal qualities as autonomy, activity and responsibility. It also helps to form a creative attitude to perceived information [1]. In this regard, self-education is an important component of the educational process. Students' independent study is the work performed as a part of the educational process under the guidance and control of the teacher. The collaboration of the student and the teacher is built in such a way that the student receives direct instructions and recommendations from the teacher regarding the organization of his self-study, and the teacher performs the function of management through assessment, control and correction of erroneous actions.

It should be noted, there are different models of autonomy of trainees. These models are classified into two types, which are based on levels of development and areas of control of self-study. The first type is focused on creating a general indicator for each level of individual work development. The second type describes the implementation of independent study in various aspects of the educational environment [4].

In non-linguistic universities, independent study of students is one of the most priority areas. This is due to the fact that the number of classroom hours devoted to the study of a foreign language is much less than in language universities. It is assumed that the organization of individual activities of students within the framework of a non-linguistic university should be aimed, firstly, at improving the quality of teaching a foreign language, and secondly, at developing professionally significant personality traits, creative abilities, independence and activity [5].

The correct organization of independent study by students is an important issue in the methodology of teaching a foreign language in a non-linguistic university. It is important for the teacher to understand what difficulties students experience in organizing independent study; what types of homework are the most difficult and time-consuming for them; why certain types of tasks are difficult; what prevents students from completing difficult tasks in a timely and correct manner; which can facilitate the implementation of these tasks and increase the efficiency [8].

The teacher's task is to direct independent study so that it should be based on knowledge of the physiological and psychological characteristics of the organism. The first basic point is activity of students in the classroom and doing most of the work in the classroom. The second condition for successful independent work is the need to have a stable vocabulary. The third condition for achieving the goal is the availability of valid teaching materials. The fourth condition for achieving the goal formulated above is the presence of personal characteristics, namely, purposefulness, self-discipline, as well as interest and motivation to learn a foreign language [7]. Tentatively speaking, it is possible to distinguish three levels of complexity of independent study in teaching foreign languages: 1) Reproductive level or training - the so-called basic level - at which the foundations are laid for work at all subsequent levels, namely, acquaintance, assimilation and training of new material. As a result of these, a stable lexical and grammatical base is formed, and an algorithm of actions is created. 2) Reconstructive level - involves the transfer of acquired knowledge, skills and abilities to situations similar to those that students have already encountered. (For example, an act of communication in a situation that students worked out earlier, namely on known lexical and grammatical material, with known models of speech behavior). However, this level does not imply only mechanical simulation; it requires students to demonstrate creative abilities. 3) The creative level is the level of formation and development of students' creative abilities and their independence. Students are placed in conditions where they need to work independently, use educational material to express their thoughts, and also apply non-standard approaches to solve the problems assigned to them. The key to the effectiveness of the tasks proposed for independent study should also be feasibility, on the one hand, and the moment of novelty, problematic and suspense, on the other [9].

After analyzing theoretical studies on the problem of arranging independent study of students in the process of learning a foreign language, we will consider a number of advantages of integrating Internet resources into the educational process, including: the ability to study foreign languages on an individual basis; creating a genuine language environment based on intensive communication with native speakers; access to authentic literature; listening to original texts; development of critical thinking, as well as increasing the creative potential of students.

A.V. Bagdueva [2] offers three groups of conditions that contribute to the successful integration of information technologies into the process of teaching a foreign language: didactic, psychological-pedagogical and organizational-methodological. Didactic conditions are the conditions for students to master the theoretical, practical and methodological knowledge, skills and abilities necessary to work with information technology. Psychological and pedagogical conditions imply the development of positive motivation to work with Internet resources and personal acceptance of computer learning technology in general, the development of a person's creative abilities when using Internet resources. Organizational and methodological conditions imply the creation of an environment conducive to the use of Internet resources in the system of foreign language education, the provision of this system with modern computer technology and high-speed Internet access, the organization of classes with regular and purposeful use of Internet resources. These conditions will allow you to integrate online resources.

The use of the Internet as a source of educational resources involves communication in a foreign language, that is, it allows students to organize real communication with native speakers of the language being studied and other users, thus ensuring the practice of intercultural communication as one of the types of individual work [6].

In our opinion, the formation of skills and abilities of students' independent study will be more effective when they do exercises aimed at self-mastery of knowledge in the process of active cognitive and practical activities. Training should be structured in such a



way as to involve students in oral (listening, speaking) and written (reading, writing) communication using modern computer technologies. The effectiveness of independent study largely depends on the control exercised. Control is a fundamental condition for individual work and should be systematically carried out both at the final stage and at intermediate ones. The purpose of control is significant - firstly, it allows teachers to monitor the quality of students' mastery of knowledge and skills, secondly, it is feedback that will help to anticipate possible mistakes at the right time, and thirdly, it is a way to identify possible shortcomings in using a particular technique and correct them in time [11, 3]. There are many forms of control with the help of modern Internet resources – it's up to the teacher which one to choose (for example, the Moodle program developed by teachers). In our case, the assessment of the results of organizing students' independent study is carried out in the form of testing.

Focusing on various approaches to the use of Internet resources in the process of students' independent study, we came to the conclusion that the correlation of meaning, emotions, motives and goals of activity is found in the frame of student's interest, that is, there is an awakening of interest in the activity itself and cognitive interest in its content. Having studied modern approaches to the use of Internet resources in foreign language education, we came to the conclusion that, in didactic terms, Internet resources include two main components: forms of telecommunications (or educational resources) and information resources [10]. Using the Internet as an educational resource involves communication in a foreign language, that is, it allows students to organize real communication with native speakers in the language being studied and other users, thus ensuring the practice of intercultural communication. The second approach involves the integration of authentic audio, video and text materials into the traditional process of teaching a foreign language.

We have developed a system of exercises for independent study of students in a foreign language through the use of Internet resources. Taking into account the different classifications of exercises and the specifics of organizing students' individual work, and having studied the main approaches this problem, we have chosen the following technologies: a blog with subsequent printing and analysis (writing and reading) and videoconferencing (listening, speaking) for our experimental work.

The topic of our experimental work was Time management - Work-life balance. Videoconferencing exercises included the following tasks: discuss with a partner the main time eaters, give each other advice on how best to maintain a work/study-life balance, what skills help you manage time effectively, talk about your hobby or tell the others what you like doing in your free time. Blog-based exercises suggested writing a blog post about the importance of maintaining work/study – life balance, and sharing impressions about what goals (short-term and long-term) students set for themselves and what helps them achieve these goals. One of the tasks was also to invite other users to the discussion.

Experimental work was carried out on the basis of the Department of Foreign Languages of the Samara State Technical University. The experiment involved two groups of first-year students of the Faculty of Chemistry and Technology. We divided them into experimental and control groups. In the process of experimental work, the advantages of Internet resources over traditional teaching aids were revealed, such as: increasing the level of motivation to learn a foreign language and better self-control. At the final stage of the experiment, participants in the control and experimental groups were tested. The results showed that the level of motivation and self-control of students in the experimental group was much higher compared to the control group. At the same time, the test for assimilation of the material showed a better result in the experimental group compared to the control group.

Thus, the results of the experimental work allow us to come the following conclusions: 1. the organization of students' independent study in a higher educational institution involves an orientation towards active methods of mastering knowledge, as well as the development of students' creative abilities 2. the organization of students' independent study through the use of Internet resources allows them to effectively form a sustainable motivation to learn a foreign language and contributes to the improvement of the skills and abilities of independent work in learning a foreign language.

However, we note that although today computer tools and the Internet recourses have enormous potential, making the lesson attractive and truly modern, students' readiness for independent activity in studying the material is determined by: the presence of basic learning skills in all types of speech activity, namely: speaking, listening, reading, writing; the presence of translation skills and methods of working with a dictionary and reference literature; and ability to work with computer software and the Internet. The maximum motivation is observed in the case when the material does not consist exclusively of absolutely new information for students, but most of it should be within the knowledge and skills of students. Only in this case there will be motivation, which means that there is a great chance of productive individual work [12]. The skills of self-studying obtained in practice when learning a foreign language in a non-linguistic university make it possible to increase the effectiveness of mastering a foreign language, contribute to the formation of the skills necessary for an active specialist capable of self-education and self-development.

The teacher is required to organize the educational process in such a way as to arouse the student's need and interest in learning a foreign language and equip him with the necessary skills of educational activities. The fact that students have a desire to learn a foreign language and formed skills of intellectual activity through the accurate performance of independent study, in turn, will create the necessary prerequisites for the development of their cognitive activity.

#### **Bibliography:**

1. Altaitsev, A.M. Educational and methodological complex as a model for organizing educational materials and means of distance learning. In: University education: from effective teaching to effective learning / A.M. Altaitsev, V.V. Naumov // Belarusian State University. Center for Problems of Education Development. – Minsk: Propylaea, 2002. – P. 229-241.
2. Bagdueva, A.V. Pedagogical conditions for the formation of professional readiness of future specialists using information technologies: author. dis... cand. ped. Sciences: 05.07.01. / Bagdueva A.V. – Ulan-Ude, 2006. – 23 p.
3. Vartanova, V.V. The content and organization of independent educational activities of students in the course of teaching a foreign language / V.V. Vartanov // Independent work of students: models, experience, technologies: Sat. scientific Art. – Izhevsk: Udmurt University Publishing House, 2009. – P. 71-73.
4. Vaslyayeva, M.Yu. Model of organization of independent work of students in the study of a foreign language using Internet resources / M.Yu. Vaslyayeva. – Text: direct // Young scientist. – 2014. – №. 13. – P. 244-250.
5. Gorbatova, T.N. Independent work of students in the process of teaching a foreign language in a non-linguistic university / T.N. Gorbatova. – Text: direct // Young scientist. – 2015. – №. 10 (90). – P. 1141-1143.
6. Kudryashova, A.V., Gorbatova T.N. The effectiveness of the development of creative independence of students of non-linguistic universities in the process of teaching a foreign language/ A.V. Kudryashova, T.N. Gorbatova // Young scientist. – 2014. – №. 21. – P. 641-643.
7. Litvinova, T.V. The system of exercises for students' independent work on mastering vocabulary in the specialty / T.V. Litvinova // Teaching foreign languages at school and university. – St. Petersburg: Karo, 2005. – 240 p.
8. Polat, E.S. New pedagogical and information technologies in the education system: Proc. manual for students of pedagogical universities and the system of advanced training of pedagogical staff / E.S. Polat, M.Yu. Bukharkina, M.V. Moiseeva // Edited by E.S. Polat. – M.: Publishing Center "Academy", 2003. – 272 p.
9. Sultonova, M.Sh. Organization of independent work of students in the study of a foreign language / M.Sh. Sultonova // Young scientist. – 2016. – №. 3 (107). – P. 913-915.

УДК 372.881.111.1

**кандидат филологических наук, доцент Белова Екатерина Евгеньевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

**кандидат психологических наук, доцент Архипова Мария Владимировна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

**учитель иностранного языка I категории Степичева Алёна Анатольевна**

МБОУ «Школа № 75» (г. Нижний Новгород)

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЮМОРИСТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

*Аннотация.* В статье рассмотрены вопросы введения в структуру урока иностранного языка игровых элементов развлекательного характера, что может существовать в нескольких формах: ребус, загадка, скороговорка, языковая игра в форме шутки или анекдота, комикс и др. Данная статья посвящена проблеме совмещения использования игровых технологий и юмористического материала на уроках иностранного языка. Исследованием определена их воспитательная и методическая ценность. Применение юмористических материалов является своеобразным инструментом, при помощи которого сотрудничество учителя с учениками становится продуктивным. При грамотном использовании юмор станет незаменимым помощником в мотивации обучающихся в изучении иностранного языка.

*Ключевые слова:* английский язык, урок, языковая компетенция, языковая игра, методика преподавания иностранных языков, юмор.

*Annotation.* The article considers the issue of introducing into the structure of an English lesson game elements of an entertaining nature that can exist in several forms: rebus, puzzle, riddle, tongue-twister, pun or other language play as a joke or an anecdote, comic strip, etc. The article is devoted to the problem of combining employment of game technologies and humorous material at foreign language lessons. The research defines its educational and didactic value. The use of entertaining material serves as a certain tool of making teacher-student cooperation productive. Humour can become an indispensable assistant in motivating students to study a foreign language with its competent use.

*Key words:* English, lesson, language competence, language play, methods of language teaching, humour.

**Введение.** Сложнейшим актом деятельности педагога является грамотное использование юмористического учебного материала в структуре урока при обучении иностранному языку.

Теоретические аспекты юмора и комизма интересовали огромное количество исследователей различных направлений – психологии, философии, социологии, лингвистики, физиологии – во всем мире и претерпевали огромное количество интерпретаций и толкований.

Еще в эпоху античности мыслители Аристотель, Платон, Цицерон занимались изучением комического и его природы. Эта область трудна для изучения и первоначально исследовалась в рамках философии. И. Кант, Ф. Шиллер продолжили исследования в эпоху Просвещения. Позже этим вопросом применительно к различным областям знаний занимались и внесли значительный вклад в осмысление явления А.Ф. Артемова, С. Аттардо, М.М. Бахтин, А.Б. Бушев, А.Н. Войткова, Т. Гоббс, Б. Дземидок, М.Р. Желтухина, М.А.Кулинич, А.Н. Лук, М.А. Панина, В.Я. Пропп, В. Раскин, А.В. Уткина, З. Фрейд, Дж. Хей, и др.

Многие аспекты изучения комического представляют интерес и на сегодняшний день. Использование юмора способно обеспечивать обществу развлечение, но люди также используют юмор и для других целей: установление гармонии или взаимопонимания, получение чьего-либо расположения, поднятие настроения, урегулирование спорных вопросов и смягчение силы и остроты критики. Существует мнение, имеющее доказательства и завоевывающее все больше сторонников, что юмор улучшает здоровье и помогает снять стресс. Некоторые крупные компании нанимают консультантов по смеху в надежде на улучшение коммуникации внутри коллектива, напрямую влияющую на производительность труда в целях ее увеличения, а также для мотивации сотрудников. Очевидна необходимость изучения креативного использования языковых средств выражения юмора в рамках процесса обучения и соответственно его роли в формировании языковой компетенции обучающихся [7].

**Изложение основного материала статьи.** Под языковой компетенцией понимается способность личности правильно и адекватно применять фонетические, лексические и грамматические знания и навыки во всех видах речевой деятельности. Сущность коммуникативной компетенции заключается не только в словесном и вербальном общении. Невербальные аспекты коммуникации имеют важнейшее значение в межкультурном общении: кинесика (совокупность жестов, мимики и пантомимики), проксемика (расстояние между членами акта коммуникации и их расположение в пространстве), хронемика (роль времени в общении), хаптика (осознания и прикосновения), зрительный контакт и паразызык (передача информации за счет определенной манеры говорить, например, при помощи темпа речи, тембра и громкости голоса, тона, его модуляции) [10, С. 175].

Языковая игра гармонично развивает вербальные и невербальные способы общения. В настоящее время активно используются модели нестандартного отношения к происходящему и особому поведению, а именно введение, в частности в речевую деятельность, элементов игры, в том числе применительно к комическим моментам. Языковая игра является продуктом речевой деятельности. Ее содержание представлено вербально выраженной, закодированной информацией. «Впервые термин «языковая игра» упомянут Л. Витгенштейном, который дал определение «языковой игры» как особого способа манипулирования языком» [1]. К языковой игре следует относить достаточно широкий спектр языковых фактов, включающих сознательные отступления от языковой и речевой нормы. Как считает С.Ю. Капкова, языковая игра представляет собой «такую форму речевого поведения человека, при которой языковая личность реализует свою способность к проявлению в речи остроумия, обязательно сопровождающегося возникновением комического эффекта».

Отбор учебных материалов является одной из самых актуальных проблем методики преподавания. В современное время доступ к огромному объему разнообразных литературных материалов позволяет педагогам и методистам постоянно пополнять свою копилку обучающих материалов разных форм, руководствуясь целью обучения конкретной группы обучающихся [8]. Выбирая тексты и другой материал для обучения иностранному языку, необходимо учитывать главное требование к литературному материалу – культурологическую ценность [5, С. 57]. При выборе материалов для обучения учитель должен оценить все качества текстов любой формы с позиций обучения и воспитания обучающихся. Анализ и выявлению дидактического потенциала должен подвергаться и материал, содержащий элементы юмора и развлечения, в том числе ребусы, анекдоты, загадки и другие привлекательные и нестандартные задания с целью сделать процесс обучения

английскому языку веселым и увлекательным. Ребусы, к сожалению, не получили широкого применения на уроках иностранного языка ввиду недостаточности словарного запаса младших школьников, однако при обучении русскому языку ребусам уделяется достаточно много внимания.

Однако можно предположить, что тщательный подбор и адаптация материала в состоянии помочь включить ребусы в настольный дидактический справочник педагога. Ребусы, кроссворды и головоломки позволяют применять в работе игровые и проблемно-поисковые методы обучения детей. Данные приемы обучения привносят в процесс обучения положительные эмоции, повышают интерес и помогают сконцентрировать внимание на учебной задаче, которая, в свою очередь, становится не навязанной педагогом, а личной целью. Проблемно-поисковые методы развивают у детей самостоятельность, творческую активность и их самостоятельную поисковую деятельность. Головоломки, ребусы, кроссворды, игры-загадки отлично справляются с задачами тренировки мышления, развития познавательных способностей детей и формирования мыслительных процессов. Они привлекательны для детей, требуют от них умственных усилий и вызывают у детей интерес к познавательной деятельности.

Звуковой (артикуляционной) головоломкой, в которой требуется точность воспроизведения звуковой картинки, является скороговорка – один из способов автоматизации произношения проблемных звуков в иностранном языке. Например, *A pleasant place to place a plaice is a place where a plaice is pleased to be placed.* Или *Can you imagine an imaginary menagerie manager imagining managing an imaginary menagerie?*

Рифмовки и стихи, также как и скороговорки, могут быть лишены логического или глубокого смысла и содержать стандартные фразовые конструкции для автоматизации, но они помогают освоить простейшие правила построения фраз и развивают чувство ритмики. Зачастую рифмовки содержат тематическую информацию в игровой оболочке. Комический эффект создается при помощи множественных повторений, эллиптических конструкций и в результате смешения русских и английских слов при их рифмовании, что позволяет очень успешно применять их при работе с детьми младшего возраста.

Обучающимся более продвинутого уровня, свободно оперирующим гораздо большим количеством слов, доступны для понимания анекдоты, особенно, анекдоты, основанные на игре слов.

Игра слов, в том числе известная как каламбур, считается неотъемлемой частью в освоении иностранного языка, несмотря на то, что у учащихся чаще всего не развита склонность к овладению такого полезного навыка, как понимание вербального юмора на изучаемом языке. Понимание шуток, как очевидных, так и более сложных, открывает для обучающихся возможности к созданию новых фонетических и визуальных ассоциаций. Поскольку в основе подобных шуток лежит совпадение внешне идентичных, но внутренне не связанных между собой слов, они учат воспринимать слово с опорой на ситуацию, тем самым определять контекст.

В подкрепление утверждения о способности каламбура развивать критическое мышление и языковое чутьё можно привести мнение В.Я. Проппа о том, что «умение быстро находить и применять узкий, конкретный буквальный смысл слова и заменять им то более общее и широкое значение, которое имеет в виду собеседник, представляет собой один из видов остроумия» [6, С. 118]. Комические тексты всегда имеют в основе нарушение логико-понятийных отношений, когнитивный диссонанс, являющийся причиной смеховой реакции.

*There's rubbish on TV these days, I tuned into one station and all it showed were programmes about ferries and seagulls. My advice? Avoid the English Channel.*

Каламбур в примере выше базируется на полисемии. Английское слово *channel*, как и русское слово *канал*, может иметь два значения: «пролив» и «линия телевидения», поэтому словосочетание «*Английский канал*» может быть воспринято двояко.

На примере грамотно подобранных анекдотов или шуток можно вводить в лексикон обучающихся слова омонимы, омофоны и омографы [9], они предназначены развивать языковую догадку, кругозор, поскольку содержат межпредметную информацию.

Прекрасным материалом для обучения являются комиксы. Они содержат несложные фразы, существуют и специально созданы для разных уровней языковой подготовки. Как правило, они основаны на интересном, комическом сюжете и являются уникальной формой представления визуально-текстовой информации, они привлекательны для детей и способствуют развитию творческой и познавательной деятельности, воображения, языковой догадки. Комиксы являются отличным материалом для усвоения языкового материала в игровой форме. Преподаватели могут использовать их для увеличения словарного запаса, обучения учащихся различным идиоматическим выражениям, предоставления визуального элемента для чтения упражнений, которые не содержатся в традиционных учебниках.

Комиксы подразумевают использование аутентичного материала, который помогает увидеть, как английский язык используется в данном жанре [3] в реальной жизни и ситуациях, использованных в комиксах. Это является главным преимуществом. Хотя существуют и комиксы, специально созданные для обучения английскому языку.

Читая комиксы, дети имеют возможность узнать о разных культурах, поскольку последние содержат в себе определенную культурологическую информацию страны автора [4]. В отличие от аудио- и видеоматериалов, прочтение комиксов облегчается благодаря письменной форме представления и сканирующей функции глаза, т.е. можно вернуться назад, сделать паузу, снова забежать вперед, сделать паузу и просмотреть еще раз.

Посредством комиксов также осуществляется развитие навыков чтения. Визуализация сюжета постоянно помогает читателям следить за логикой повествования и последовательностью событий, а именно облегчает понимание, что заведомо ставит обучающихся в ситуацию успеха и способствует мотивации к дальнейшему обучению. Комиксы развивают аналитические навыки обучающихся. Это объясняется тем, что чтение мультфильмов представляет собой больше обычного чтения иллюстрированного текста [2]. Для полного понимания комиксов, нужно соединить текст и иллюстрации, восстановив смысл их взаимодействия, задуманный автором. Это требует от читателей внимательно следить за графикой по отношению к данным текстовым включениям. Таким образом происходит развитие внимательности и усидчивости благодаря заинтересованности и вовлеченности обучающихся. Комиксы помогают развивать понимание последовательности и логики повествовательных структур. Тем самым способствуют развитию навыков письменной речи.

Организуя работу с текстовыми материалами, необходимо придерживаться следующих требований: соответствие возрастным характеристикам обучающихся, уровень владения английским языком, воспитательная ценность, актуальность, аутентичность, развитие навыков устной и письменной речи. Адаптация аутентичных текстов осуществляется для снятия сложности восприятия материалов посредством упрощения синтаксических и грамматических структур, лексико-грамматической замены на эквивалентные единицы с учетом знаний обучающихся, включения в текст пояснений, опущения информации, не имеющей существенного значения на данном этапе обучения и отдельных элементов по причине культурных различий.

**Выводы.** Юмор является важной составляющей национальной языковой картины мира. Самыми распространенными текстовыми формами юмора, используемыми в качестве обучающих текстов в преподавании английского языка, являются скороговорки, рифмовки, анекдоты, загадки, стихи, комиксы, поучительные истории, иллюстрированные шутки и комиксы.

Языковая игра в развлекательной форме на языке и на уроках иностранного языка позволяет повысить мотивацию к изучению иностранного языка, укрепить базовые навыки, ускорить решение междисциплинарных заданий на английском языке, способствовать самообразованию школьников, привить уважение к социокультурным ценностям жителей разных стран, способствует процессу социализации обучающихся при совместном решении поставленных задач.

Применение юмора на уроках английского языка является своеобразным инструментом, при помощи которого сотрудничество учителя с обучающимися становится продуктивным. Безусловно, урок не должен превращаться в комическое шоу развлекательного характера. Однако учитель может приносить на уроки хорошее настроение, оптимизм, воспитывать у детей хорошее чувство юмора и такта.

Юмор является хорошим способом удержания концентрации внимания учащихся при утомительном занятии с, возможно, не самой интересной темой, к примеру, грамматической. При грамотном использовании юмор станет незаменимым помощником в мотивации обучающихся. Смешное помогает снять напряжение, если создается конфликтная ситуация или возникают вопросы недопонимания. Хорошее чувство юмора может помочь учителю поднять настроение в классе, наладить контакт с учениками, не желающими идти на контакт, и настроить их на нужный лад с самого начала занятия.

Шутливые материалы развивают креативность, познавательную деятельность и повышают мотивацию учеников. Воспитательная ценность комических материалов определяется помощью в формировании положительных черт характера. С психологической точки зрения комическое помогает учащимся младшего возраста облегчить преодоление чрезмерного возбуждения и неусидчивости на занятиях, способствует развитию концентрации внимания и созданию ситуации успеха.

#### Литература:

1. Капкова, С.Ю. Языковая игра как способ реализации комического // *Universum: филология и искусствоведение*. – М.: 2014. – URL: <https://7universum.com/ru/philology/archive/item/1008> (дата обращения: 05.02.2022).
2. Кораблева, Е.Д., Люляева Н.А. Использование комиксов в обучении иностранному языку поколения Z: возможности и угрозы // *Научная дискуссия: вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков: сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции (4-5 апреля 2019 г.)*. – Вып. 3. – Н. Новгород: Мининский университет, 2019. – С. 184-187.
3. Кораблева, Е.Д., Люляева Н.А. Лингвистические особенности комиксов и их учет в обучении английскому языку // *Научная дискуссия: вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков: сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции (2-3 апреля 2020 г.)*. – Вып. 4. – Н. Новгород: Мининский университет, 2020. – С. 54-56.
4. Кулинич, М.А. Лингвокультурология юмора. – С.: Изд-во СамГПУ, 1999. – 180 с.
5. Николаев, А.И. Основы литературоведения. Учебное пособие для студентов филологических специальностей. – Иваново: ЛИСТОС, 2011. – 255 с.
6. Пропп, В.Я. Проблемы комизма и смеха. – М.: Издательство «Лабиринт», 1999. – 288 с.
7. Тумашева, О.В. Готовность будущего учителя к формированию функциональной грамотности обучающихся // *Вестник Мининского университета*. – 2021. – Т. 9, №3. – С. 3.
8. Фролова, С.В. Профессиональное воспитание будущего учителя: дискуссия о концептуальных положениях // *Вестник Мининского университета*. – 2021. – Т. 9, № 2. – С. 4.
9. Blake Barry J. *Playing with words: Humour in the English language*. Equinox Publishing Ltd, 2007. – 192 p.
10. Podgorecki, J., Ropski J. *Communicative competence* // *Историческая и социальнообразовательная мысль*. Краснодар, 2015. – №6-1. – Т. 7. – С. 173-178.

Педагогика

#### УДК 37.022

**кандидат физико-математических наук, старший преподаватель Бельмесова Светлана Сергеевна**  
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского» (г. Нижний Новгород);  
**кандидат физико-математических наук, преподаватель Нуятов Андрей Александрович**  
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского» (г. Нижний Новгород)

#### СРАВНИТЕЛЬНЫЙ ДИСПЕРСИОННЫЙ АНАЛИЗ КАЧЕСТВА ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

*Аннотация.* В статье дан сравнительный анализ очного и дистанционного обучения. Цель исследования - проверка гипотезы о влиянии способа обучения на изучение математической дисциплины. Основой исследования является эксперимент, в котором группа студентов изучает некоторую математическую дисциплину очно и дистанционно. Однородность группы студентов очень важна в нашем исследовании. Используя метод кластеризации K-средних мы разделили группу студентов на три подгруппы. Студенты каждой подгруппы имеют одинаковый базовый уровень знаний по математике. Балл ЕГЭ по математике определяет базовый уровень знаний по математике в нашем исследовании. Результаты эксперимента проанализированы с использованием методов дисперсионного анализа. Дисперсионный анализ помогает нам изучить влияние одного или нескольких факторов на исследуемую переменную. Форма обучения является фактором в нашем эксперименте. Качество обучения является исследуемой переменной. Мы используем для дисперсионного анализа критерий Фишера и критерий Джонхиера. Критерий Фишера показывает нам, что форма обучения является значимым фактором, если студент имеет балл ЕГЭ по математике больше или равный 50. Возникает вопрос: качество обучения для этой подгруппы студентов больше при очном обучении или при дистанционном обучении? Критерий Джонхиера показывает нам, что качество обучения является максимальным при очной форме обучения.

*Ключевые слова:* дистанционное обучение, очное обучение, метод K-средних, критерий Фишера, критерий Джонхиера.

*Annotation.* Comparative analysis of full-time learning and distance learning are given in this article. The main of research is verify the hypothesis about the influence of the way of learning to study the mathematical subject. Base of research is the experiment in which the student's group studies some mathematical subject on full-time learning and distance learning. The homogeneity of the group of students is very important in our research. Using the K-means method, we divides the student's group into three subgroups. Students of each subgroup have the same basic level of knowledge in mathematics. USE score in mathematics defines the basic level of knowledge in mathematics in our research. The results of experiment are analyzed with methods of dispersion analysis. Dispersion analysis is help us to study the influence one or more factors on research's variable. Form of education is factor in our experiment. Quality of education is research's variable. We using Fisher's test and Jonckheere test for dispersion analysis. The Fisher's test show

us that the form of education is significant factor if student have USE score in mathematics more or equal 50. We have the question: does the quality of learning for this student's subgroup are bigger on full-time learning or on distance form learning? Jonckheere test show us that the quality of learning is maximum for full-time form of learning.

*Key words:* distance learning, full-time learning, method K-means, F-test, Jonckheere test.

**Введение.** Стартом для развития дистанционного образования в России можно считать 30 мая 1997 года, когда вышел приказ № 1050 Минобразования России, позволяющий проводить эксперимент дистанционного обучения в сфере образования. Позднее в приказе 137 Министерства образования и науки РФ от 06.05.2005 «Об использовании дистанционных образовательных технологий», появилось уточнение о возможности проводить итоговый контроль дистанционного обучения как очно, так и дистанционно. Тем не менее массово дистанционное обучение не вводилось до марта 2020 года, когда мир захлестнула пандемийная волна COVID-19. На тот момент руководители ВУЗов впервые столкнулись с дистанционным обучением, которое имело нелокальный характер. Появилось много задач, требующих молниеносных правильных решений. В тот период многие восприняли введение повсеместного дистанционного обучения как временную меру. Однако, спустя почти два года стало ясно, что дистанционное образование – это наша реальность и нужно настроить дистанционный образовательный процесс так, чтобы максимизировать количество квалифицированных специалистов на выходе.

Вопросами дистанционного обучения занимаются многие авторы см., например, работы [7-10]. На данный момент практически во всех ВУЗах дистанционное обучение проводится зачастую двумя способами: телеконференция и веб-занятия. Однако, встречается также в рамках дистанционного образования способ досрочной видео-записи лекций и семинаров, которые потом студенты прослушивают и изучают самостоятельно. В данной работе проводится сравнительный анализ результатов обучения группы студентов в трех форматах: дистанционном (веб-занятия как лекционные, так и семинарские проводятся через Skype на онлайн-доске Miro), очном и самостоятельном (изучение материала по записанным заранее видео-лекциям и видео-семинарам самостоятельно). Проведен эксперимент в группе студентов, целью которого являлась проверка гипотезы о влиянии способа обучения на оценку качества освоения материала. Используя метод кластеризации K-средних студенты выбранной для эксперимента группы были разбиты на подгруппы по своему базовому уровню знаний («низкий», «средний», «хороший»). Эксперимент проводился для студентов, обучающихся математической дисциплине, и базовый уровень знаний студентов определялся результатами сданного ими ЕГЭ по математике. На протяжении семестра проводились занятия в трех описанных выше форматах. По завершении каждого этапа обучения проводилась проверка знаний в форме контрольной работы, результаты контрольных работ использовались при сравнительном анализе эффективности предложенных форм обучения в каждой подгруппе студентов.

**Изложение основного материала статьи.** Начнем с кластеризации выбранной группы студентов с помощью метода K-средних, используя данные результатов вступительных испытаний по математике (см. Таблицу 1).

Таблица 1

№	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
балл	70	74	68	56	62	62	45	50	50	45	56	45	50	56	45
№	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
балл	39	45	39	39	68	82	68	70	74	62	76	72	61	45	39

Процесс кластеризации проведем дважды с целью получения однородных кластеров. На первом шаге разобьем выборку на два кластера.

1. Произвольно выбираем из выборки центры будущих кластеров  $C_1 = 70, C_2 = 74$ .

2. Для каждого  $j$ -ого наблюдения находим расстояния до  $i$ -ого центра,  $i = 1, 2$  по формуле:  
 $d_i^j(C_i, x_j) = \sqrt{[(C_i - x_j)]^2}$ ,  $j = \overline{1, 30}$ . Из расстояний  $d_1^j, d_2^j$  (для каждого  $j$ ) выбираем минимальное и вычисляем новое значение  $i$ -ого центра, которому это минимальное расстояние соответствует. Повторяем процедуру до тех пор пока не произведем пересчет центров для исходной выборки (см. Таблицу 2).

3. Для каждого нового центра  $C_1 = 40,84$  и  $C_2 = 66,41$  формируем соответствующий ему кластер, по следующему правилу:  $j$ -ый элемент выборки  $x_j$  принадлежит первому кластеру с центром  $C_1 = 40,84$ , если выполнено неравенство  $|x_j - C_1| < |x_j - C_2|$ ; в противном случае  $x_j$  принадлежит второму кластеру (см. Таблицу 3).

Таблица 2

$C_1$	70	69	62,5	62,25	62,13	53,56	51,78	50,89	47,95	51,97
$C_2$	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
$x_j$	68	56	62	62	45	50	50	45	56	45
$d_1^j$	2	13	0,5	0,25	17,13	3,56	1,78	5,89	8,05	6,97
$d_2^j$	6	18	12	12	29	24	24	29	18	29
Новый центр	69	62,5	62,25	62,13	53,56	51,78	50,89	47,95	51,97	48,48
$C_1$	48,48	49,24	52,62	48,81	43,91	44,45	41,73	40,36	40,36	40,36
$C_2$	74	74	74	74	74	74	74	74	71	76,5
$x_j$	50	56	45	39	45	39	39	68	82	68
$d_1^j$	1,51	6,76	7,62	9,81	1,09	5,45	2,73	27,64	41,64	27,64

$d_2^j$	24	18	29	35	29	35	35	6	11	8,5
Новый центр	49,24	52,62	48,81	43,91	44,45	41,73	40,36	40,36	40,36	72,25
$C_1$	40,36	40,36	40,36	40,36	40,36	40,36	40,36	42,68	40,84	
$C_2$	72,25	71,13	72,56	67,28	71,64	71,82	66,41	66,41	66,41	
$x_j$	70	74	62	76	72	61	45	39		
$d_1^j$	29,64	33,64	21,64	35,64	31,64	20,64	4,64	3,68		
$d_2^j$	2,25	2,88	10,56	8,72	0,36	10,82	21,41	27,41		
Новый центр	71,13	72,56	67,28	71,64	71,82	66,41	42,68	40,84		

Таблица 3

$x_j$	$ x_j - 40,84 $	$ x_j - 66,41 $	$x_j$	$ x_j - 40,84 $	$ x_j - 66,41 $
70	29,16	3,59	39	1,84	27,41
74	33,16	7,59	45	4,16	21,41
68	27,16	1,59	39	1,84	27,41
56	15,16	10,41	39	1,84	27,41
62	21,16	4,41	68	27,16	1,59
62	21,16	4,41	82	41,16	15,59
45	4,16	21,41	68	27,16	1,59
50	9,16	16,41	70	29,16	3,59
50	9,16	16,41	74	33,16	7,59
45	4,16	21,41	62	21,16	4,41
56	15,16	10,41	76	35,16	9,59
45	4,16	21,41	72	31,16	5,59
50	9,16	16,41	61	20,16	5,41
56	15,16	10,41	45	4,16	21,41
45	4,16	21,41	39	1,84	27,41

Получили следующие кластеры

45	50	50	45	45	50	45	39	45	39	39	45	39				
70	74	68	56	62	62	56	56	68	82	68	70	74	62	76	72	61

На втором шаге применим описанную выше процедуру кластеризации к элементам полученных на первом шаге кластеров. Имеем:

45	45	45	45	39	45	39	39	45	39	Разбиение первого кластера
50	50	50								
70	74	68	68	82	68	70	74	76	72	Разбиение второго кластера
56	62	62	56	56	62	61				

Соберем из четырех кластеров три объемом 10 следующим образом: кластеры 2 и 4 объединим, а кластеры 1 и 3 оставляем без изменения. Таким образом, мы получили распределение студентов исходной группы на три подгруппы с «низким» базовым уровнем знаний (балл ЕГЭ 39,45), «средним» уровнем знаний (балл ЕГЭ 50-62) и с «хорошим» уровнем знаний (балл ЕГЭ 68-82) (см. Таблицу 4).

Таблица 4

70	74	68	68	82	68	70	74	76	72	Подгруппа 1
56	62	62	50	50	56	50	56	62	61	Подгруппа 2
45	45	45	45	39	45	39	39	45	39	Подгруппа 3

Каждую из полученных в результате кластеризации подгрупп последовательно обучаем самостоятельно, онлайн и очно с обязательной проверкой эффективности обучения (контрольная работа) в конце. Контрольные работы имеют одинаковую трудоемкость, состоят из пяти задач с постепенным нарастанием сложности и оцениваются по пятибалльной шкале так, что при решении двух и менее задач студент получал оценку 2, при решении трех задач – оценку 3, при решении четырех задач – оценку 4, при решении пяти задач – оценку 5. Результаты проведенных контрольных работ по каждой подгруппе представлены в таблице 5.

Подгруппа 1			Подгруппа 2			Подгруппа 3		
К/п №1	К/п №2	К/п №3	К/п №1	К/п №2	К/п №3	К/п №1	К/п №2	К/п №3
4	4	5	3	4	4	2	3	3
4	5	5	3	4	4	2	2	3
4	4	5	3	4	3	3	2	3
3	4	4	2	3	3	3	3	3
5	5	5	2	2	3	2	2	2
3	3	4	3	3	4	2	3	2
3	3	4	2	3	3	2	3	2
4	4	5	3	3	4	2	3	3
4	5	5	4	4	4	3	2	3
4	5	4	2	3	3	3	2	2

Проведем однофакторный дисперсионный анализ для проверки существования различий выбранных для эксперимента форм обучения для каждой подгруппы.

Воспользуемся критерием Фишера-Снедекора. Сформулируем необходимые гипотезы. Гипотеза  $H_0$ : влияние способа обучения на результат обучения незначимо. Гипотеза  $H_1$ : влияние способа обучения на результат обучения статистически значимо. Гипотеза  $H_0$  принимается в случае выполнения неравенства  $F_{\text{набл}} < F_{\text{крит}}$ , гипотеза  $H_1$  принимается в случае выполнения неравенства  $F_{\text{набл}} > F_{\text{крит}}$ .

Пусть  $i$  – номер наблюдения (номер студента),  $n$  – количество наблюдений ( $n = 10$ ). Через  $y_{i1}, y_{i2}, y_{i3}$  обозначим балл  $i$ -го студента за контрольную работу, проведенную по окончании самостоятельного обучения, по окончании онлайн-обучения и по окончании очного обучения соответственно. Составим дисперсионную таблицу для

$$T_j = \sum_{i=1}^n y_{ij}$$

каждой подгруппы и вычислим эмпирическое значение F-статистики. Для этого нам потребуются формулы:

$$S_j = \sum_{i=1}^n y_{ij}^2; S_{\text{общ}} = \sum_{j=1}^p S_j - \frac{1}{pq} \left( \sum_{j=1}^p T_j \right)^2, S_{\text{факт}} = \frac{1}{q} \sum_{j=1}^p T_j^2 - \frac{1}{pq} \left( \sum_{j=1}^p T_j \right)^2;$$

$$S_{\text{ост}} = S_{\text{общ}} - S_{\text{факт}}, s_{\text{факт}}^2 = \frac{S_{\text{факт}}}{p-1}, s_{\text{ост}}^2 = \frac{S_{\text{ост}}}{p(q-1)}, F_{\text{набл}} = \frac{s_{\text{факт}}^2}{s_{\text{ост}}^2}.$$

Для каждой подгруппы имеем  $p = 3$ ,  $q = n = 10$ ,  $k_1 = 2$ ,  $k_2 = 27$ ,  $F_{\text{крит}} = 3,35$  (уровень значимости  $\alpha = 0,05$ ). Тогда, используя приведенные формулы расчета F-статистики и данные дисперсионных таблиц, получаем:

• для подгруппы 1  $S_{\text{общ}} = 14,8$ ,  $S_{\text{факт}} = 3,2$ ,  $S_{\text{ост}} = 11,6$ , и  $s_{\text{факт}}^2 = 1,6$ ,  $s_{\text{ост}}^2 = 0,43$ ; следовательно  $F_{\text{набл}} = 3,72$ , и выполнено неравенство  $F_{\text{набл}} > F_{\text{крит}}$ , принимаем гипотезу о значимости способа обучения в данной подгруппе;

• для подгруппы 2  $S_{\text{общ}} = 14,16$ ,  $S_{\text{факт}} = 3,46$ ,  $S_{\text{ост}} = 10,7$ ,  $s_{\text{факт}}^2 = 1,73$ ,  $s_{\text{ост}}^2 = 0,39$ ;  $F_{\text{набл}} = 4,374 > F_{\text{крит}}$ , и следует принять гипотезу о значимости способа обучения в выбранной подгруппе;

• для подгруппы 3  $S_{\text{общ}} = 6,67$ ,  $S_{\text{факт}} = 0,467$ ,  $S_{\text{ост}} = 6,2$ ,  $s_{\text{факт}}^2 = 0,233$ ,  $s_{\text{ост}}^2 = 0,229$ ;  $F_{\text{набл}} = 1,016 < F_{\text{крит}} = 3,35$ , тогда

и, следовательно, принимается гипотеза о незначимости способа обучения.

Результаты, полученные в этой части работы, свидетельствуют о том, что способ обучения принципиален лишь для подгрупп 1 и 2 студентов с баллом ЕГЭ не меньшим 50, для подгруппы 3 студентов с баллом ЕГЭ меньшим 50 нет различия в способе обучения математической дисциплине, поскольку их базовый уровень знаний по математике слишком низок для хорошего усвоения материала.

Ответим на вопрос: будет ли наблюдаться рост эффективности обучения при следующей последовательной смене способов обучения: «самостоятельное обучение» – «онлайн-обучение» – «очное обучение»?

В этой части эксперимента будем работать только с подгруппами 1 и 2, поскольку для них установлена значимость способа обучения как фактора, влияющего на эффективность усвоения материала.



Применим критерий Джонкхиера. Статистика критерия определяется равенством

$$S = 2 \sum_{i=1}^k R_i - C \cdot \frac{(C-1)}{2} \cdot n^2, \quad R_i = \sum_{j=1}^n a_{ij}, \quad k - \text{количество выборок случайных величин, для каждой } i - \text{ой выборки}$$

через  $a_{ij}$  обозначено количество наблюдений в оставшихся выборках больших, чем  $x_{ij} - j$ -ое наблюдение в  $i$ -ой выборке,  $j = \overline{1, n}$ . Гипотеза отсутствия сдвига отклоняется, если  $S > S_\alpha$  и принимается при  $S < S_\alpha$ , где  $S_\alpha$  - табулированное при небольших объемах выборок значение. При  $n \geq 10$  применима аппроксимация нормальным

распределением  $S_\alpha = M(S) + \Phi_\alpha \sqrt{D(S)}$ , где  $\Phi_\alpha - \alpha$ -квантиль нормального распределения и  $M(S), D(S)$  определены в силу равенств:

$$M(S) = \frac{1}{4} \left( \left( \sum_{i=1}^k n_i \right)^2 - \sum_{i=1}^k n_i^2 \right),$$

$$D(S) = \frac{1}{72} \left( \left( \sum_{i=1}^k n_i \right)^2 \left( 2 \sum_{i=1}^k n_i + 3 \right) - \sum_{i=1}^k (n_i^2 (2n_i + 3)) \right).$$

Введем следующие обозначения. Пусть А-выборка с результатами контрольной работы №1, проведенной по завершении самостоятельного обучения, В-выборка с результатами контрольной работы № 2, проведенной по завершении онлайн - обучения, и С-выборка с результатами контрольной работы №3, проведенной по завершении очного обучения. Для каждого значения  $x_{1j}$  выборки А посчитаем количества наблюдений в выборках В и С больших, чем  $x_{1j}$ ; для каждого значения  $x_{2j}$  выборки В вычислим количество наблюдений в выборке С больших  $x_{2j}$ . Упорядочим данные Таблицы 3 в соответствии с выбранным порядком сравнения.

Таблица 6

Подгруппа 1			Подгруппа 2		
A<B	A<C	B<C	A<B	A<C	B<C
4	6	6	4	5	0
4	6	0	4	5	0
4	6	6	4	5	0
8	9	6	9	9	5
0	0	0	9	9	9
8	9	9	4	5	5
8	9	9	9	9	5
4	6	6	4	5	5
4	6	0	0	0	0
4	6	0	9	9	5

Статистика критерия  $S = 6$  для подгруппы 1, применим аппроксимацию нормальным распределением и вычислим  $S_\alpha = M(S) + \Phi_\alpha \sqrt{D(S)}$ .

Имеем:

$n_i = n = 10, k = 3, \Phi_\alpha = \Phi_{0,05} = 1,645, M(S) = 150, D(S) = 691,67$ . Тогда выполнено неравенство  $S_\alpha = 193,26 > S = 6$  и гипотезу отсутствия сдвига можно принять. Следовательно, выборки А, В, С упорядочены и существует статистически значимая тенденция возрастания показателей успеваемости в подгруппе 1 в следующем порядке смены способов обучения: «самостоятельное обучение» – «онлайн-обучение» – «очное обучение».

Для подгруппы 2 имеем:  $S_\alpha = 193,26 > S = 2$ , поэтому гипотезу отсутствия сдвига также можно принять.

Следовательно, выборки А, В, С упорядочены и существует статистически значимая тенденция возрастания показателей успеваемости при смене способов обучения («самостоятельное обучение» – «онлайн-обучение» – «очное обучение») и в подгруппе 2.

**Выводы.** Проведенный эксперимент в группе студентов, показал наличие явной зависимости результатов обучения от способа обучения студентов, имеющих «хороший» или «средний» базовый уровень знаний; при этом результат обучения достигает своей максимальной величины (в баллах) когда обучение в этих группах происходит очно. Если говорить о студентах с «низким» базовым уровнем знаний по математике, то освоение ими математических дисциплин в ВУЗе затруднено при выборе любого способа обучения. Поэтому подобные группы студентов есть смысл отправлять на постоянное дистанционное обучение, а группы студентов со «средним» и «хорошим» базовым уровнем обучать очно с целью достижения максимального качества их образования и при необходимости отправлять на дистанционное обучение, поскольку высокая мотивация и целеустремленность этих групп студентов позволит им изучить материал на достаточно хорошем (пусть и не максимальном) уровне.



#### Литература:

1. Айвазян, С.А. Прикладная статистика и основы эконометрики / С.А. Айвазян, В.С. Мхитарян. – Москва: ЮНИТИ, 1998. – 1022 с.
2. Айвазян, С.А. Прикладная статистика в задачах и упражнениях / С.А. Айвазян, В.С. Мхитарян. – Москва: ЮНИТИ, 2001. – 270 с.
3. Гласс, Д. Статистические методы в педагогике и психологии / Д. Гласс, Д. Стенли. – Москва: Прогресс, 1976. – 495 с.
4. Грабарь, М.И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях: Непараметрические методы / М.И. Грабарь, К.А. Краснянская. – Москва: Педагогика, 1977. – 136 с.
5. Новиков, Д.А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи) / Д.А. Новиков. – Москва: МЗ-Пресс, 2004. – 67 с.
6. Орлов, А.И. Эконометрика / А.И. Орлов. – Москва: Экзамен, 2003. – 576 с.
7. Парахонский, А.П. Позитивные и негативные проявления дистанционного обучения / А.П. Парахонский, Е.А. Венглинская // Международный журнал экспериментального образования. – 2011. – №3. – С. 112-113.
8. Полат, Е.С. Теория и практика дистанционного обучения / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева. – Москва: Академия, 2016. – 416 с.
9. Сергеева, Е.В. Дистанционное обучение при изучении математики / Е.В. Сергеева // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – №62-1. – С. 266-268.
10. Сергеева, Е.В. Дистанционный формат обучения в ВУЗе. Критерии его оценивания / Е.В. Сергеева // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – №70-4. – С. 318-321.

Педагогика

#### УДК 378.2

**кандидат педагогических наук, доцент Бжиская Юлия Вячеславовна**  
Ростовский государственный университет путей сообщения (г. Ростов-на-Дону);  
**кандидат филологических наук, доцент Барабанова Ирина Геннадьевна**  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
«Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)» (г. Ростов-на-Дону);  
**студентка строительного факультета Медведева Ольга Михайловна**  
Ростовский государственный университет путей сообщения (г. Ростов-на-Дону)

#### ЗНАЧИМОСТЬ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ТРАНСПОРТНЫХ ПЕРЕВОЗОК В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ

*Аннотация.* 2020 год вошел в историю Российской Федерации как начало пандемии новой коронавирусной инфекции, которая повлекла за собой значительные изменения во все сферах жизнедеятельности человека, в том числе и транспортной. В сложившихся условиях международного грузооборота железнодорожный транспорт представляется наиболее надежным и эффективным. На современном этапе организация пассажирских перевозок невозможна без обеспечения коммуникаций на иностранном языке. В контексте международного сотрудничества знание иностранного языка – это ключевой фактор решения задачи пассажирских перевозок и обеспечения грузооборота. За рассматриваемый период при подготовке специалистов-транспортников большую актуальность имеет практическая языковая составляющая, которая позволяет грамотно обеспечивать ведение международного документооборота, являющегося юридической основой транспортного бизнеса. Так, дисциплина «Иностранный язык (академическое и профессиональное взаимодействие)» в вузах железнодорожного транспорта является одним из фундаментов, на котором строится дальнейший профессиональный рост работников, обеспечивающих развитие транспортной отрасли.

*Ключевые слова:* иностранный язык, международное сотрудничество, коммуникация, транспортные перевозки, пандемия.

*Annotation.* We know, that 2020 year is called as a year of pandemic. There are a lot of consequences of this process. It deals all spheres of our life. The transport sphere is one of them. Nowadays a railway transport is the most effective and reliable in transport conveyances. At the same time transport conveyances need a foreign language for communication. We mention a foreign language as a keypoint of all transport conveyances in international cooperation. It helps in international transport conveyances among different countries in the world. So, the process of education includes teaching a foreign language, especially during last two years. The greatest attention is paid to practical language, because it is important in international transport conveyances. So, a foreign language is paid the greatest attention nowadays. At the railway transport universities students study practical English to be a skillful and competitive specialist in the world.

*Key words:* foreign language, international cooperation, communication, transport conveyances, pandemic.

**Введение.** Двадцатый год XXI столетия вошел в историю, как год кардинальных перемен, обусловленных влиянием коронавирусной инфекции. С 11 марта 2020 года Всемирная организация здравоохранения объявила начало пандемии новой коронавирусной инфекции. Без малого два года продолжается политика «ковидных» ограничений, которые коснулись всех сфер жизнедеятельности человека. «Ковидные» ограничения не обошли и транспортно-логистическую сферу. Рассмотрим это более детально.

Анализ прошедшего периода показал, что наибольшая часть убытков транспортного сектора пришлось на авиационный сегмент. Так же немалые испытания прошли железнодорожные операторы, автотранспортные компании и морские перевозчики. Процентное отношение потерь транспортного бизнеса отражено в таблице.

Доли потерь транспортного бизнеса в период пандемии	
Внутренние водные пути	18%
Авиакомпании	17%
Аэропорты	17%
Каршеринг	13%
Метрополитен	11%
Городской наземный транспорт	9%
Такси	6%
Платные автомобильные дороги	5%
Железные дороги	3%
Автомобильные грузоперевозки	1%

Вместе с тем, пандемия, как любое явление имеет и положительные стороны. Новые возможности появились у железнодорожных перевозчиков. Так, логисты общим трендом отмечают смещение грузопотоков на железную дорогу. А в сложившихся условиях международного грузооборота этот вид транспорта представляется наиболее надежным и эффективным, особенно при перевозке товаров между Евросоюзом, Россией и Китаем.

Следует отметить, что усиление карантинных мер при прохождении таможни влечет за собой задержки в транспортировке товаров. Таким образом, происходит увеличение сроков поставки товаров. При этом, как никогда актуальным становится обеспечение оперативного документооборота при оформлении маршрутов и поставок. В данном случае знание иностранного языка – это ключевой фактор решения установленной задачи. За рассматриваемый период на рынке труда повысилась ценность специалистов, владеющих иностранным языком.

**Изложение основного материала статьи.** На современном этапе организация пассажирских перевозок невозможна без обеспечения коммуникаций на иностранном языке. Это просто необходимо для разъяснения санитарных норм иностранным гражданам при авиа- морском и железнодорожном сообщении. Особенно это актуально в организации работы транспортных хабов и портов.

Значительное место для участников процесса транспортировки грузов и пассажиров занимает инфографика с использованием государственного языка и английского, как языка международного общения, для возможности четкой и оперативной передачи широким массам информации посредством графических изображений в комплексе с лаконичными, но при этом информативными надписями. Данная мера помогает обеспечивать санитарно-эпидемиологические нормы при организации обслуживания пассажиров, грамотном формировании пассажиропотоков, исключая критическое скопление людей в ограниченном пространстве, обеспечивать необходимое дистанцирование и использование средств индивидуальной защиты в условиях пандемии. Инфографика сегодня стала особенно актуальной, как необходимый универсальный инструмент коммуникаций в местах большого скопления людей, таких как хабы и порты.

Все вышеперечисленное говорит о значимости владения иностранным языком. Современный специалист на протяжении периода обучения в высшем учебном заведении успешно практикует изучение языка не только в грамматической направленности и страноведческом аспекте, но и значительного объема специализированной лексики в профессионально ориентированных текстах. Как показывает практика, документационное обеспечение международно-логистических сообщений возможно исключительно с применением иностранных языков и в подавляющем большинстве – английского. Можно с уверенностью сказать, что при подготовке специалистов-транспортников большую актуальность имеет практическая языковая составляющая, которая позволяет грамотно обеспечивать ведение международного документооборота, являющегося юридической основой транспортного бизнеса.

Так, дисциплина «Иностранный язык (академическое и профессиональное взаимодействие)» в вузах железнодорожного транспорта является одним из фундаментов, на котором строится дальнейший профессиональный рост работников, обеспечивающих развитие транспортной отрасли. Согласно учебно-методическим пособиям, разработанным в рамках ФГОС3++ студенты изучают такие профессионально направленные темы, как «Деловой этикет», «Современные тенденции развития железнодорожной индустрии», «Современная железнодорожная инфраструктура», «Техническое обслуживание поездов», «Железнодорожное полотно», «Локомотивы и локомотивное хозяйство», «Безопасность и высокие скорости на ж.-д. транспорте» и др.

Именно с помощью иностранного языка, как посредника, поддерживаются прочные взаимоотношения транснационального бизнеса в области обеспечения перевозок. Даже в период пандемии продолжает укрепляться международное сотрудничество на площадках программ ОАО «РЖД». Развивается инфраструктура железных дорог как Восточного полигона (Байкало-Амурская магистраль), так и Азово-Черноморского бассейна, которые призваны обеспечить увеличение грузооборота с Китаем на востоке, а на юге – с портами южного направления, посредством расширения подходов к портам Новороссийска, Туапсе, Тамани.

В целом, данные проекты призваны реализовывать экспортный потенциал страны. При этом следует отметить, что обеспечение процессов транспортно-логистических коммуникаций невозможно без использования английского, с наработанным профессиональным лексиконом, удобным для сотрудничества.

Однако 2020-21 годы внесли свои коррективы в учебный процесс отечественной системы образования. Наряду с классическим аудиторным образованием в нашу жизнь пришли различные формы дистанционного обучения студентов. Учебные заведения участвовали и продолжают участвовать в организации дистанционного учебного процесса в условиях пандемии. Дистанционное образование признано не только новой формой обучения, но и необходимым условием проведения процесса обучения в период пандемии. Так, возросла необходимость на онлайн занятиях использовать IT-технологии, которые применяются и при изучении иностранного языка. Несмотря на новшества в образовательном процессе формирование коммуникативных навыков при обучении иностранному языку остаются основной целью. Коммуникативные навыки владения иностранным языком могут быть реализованы в рамках новых технологий путем дистанционного общения с носителями языка.

Так же онлайн-технологии на практике показали, что обучение иностранному языку коррелируется с непрерывным развитием навыков работы в рамках информационно-коммуникационных технологий у преподавателя и студентов. Кроме этого, открываются широкие возможности организации повышения квалификации уже состоявшихся специалистов в международных учебных заведениях благодаря знанию профессионального иностранного языка и формату дистанционного обучения.

Подчеркнем, что холдинг «РЖД» является одним из крупнейших системообразующих элементов экономики Российской Федерации, важнейшим звеном её транспортной системы, обеспечивающим более 45% грузооборота (с учетом трубопроводного транспорта) и более 26% пассажирооборота транспортной системы. Российские железные дороги являются неотъемлемой частью евроазиатской железнодорожной сети, интегрированной с железнодорожными системами

Европы и Восточной Азии, обеспечивающей функционирование международных транспортных коридоров. Одним из ключевых направлений развития холдинга «РЖД» является укрепление его позиций на международном рынке в сфере железнодорожного транспорта [6].

В приоритетах развития до 2030 года предусматривается увеличение объемов перевозок грузов по основным международным транспортным коридорам, развитие транзитных возможностей России и евроазиатского транспортного коридора. С целью увеличения транспортно-логистических услуг на международном рынке предусматривается развитие контрактной логистики, проработки маршрутов доставки грузов для обеспечения высокоскоростной транспортировки товаров. Данные задачи невозможно решить без формирования оптимальных условий перевозок, совершенствования международного транспортного права и технического регулирования. Решение данных задач невозможно без развития многостороннего международного научно-технического сотрудничества с зарубежными партнерами, которое предоставит доступ к передовым технологиям и разработкам для приобретения и развития дополнительных компетенций. В данном ключе английский язык выступает необходимым инструментом при повышении квалификации персонала и подготовки кадрового состава холдинга «РЖД» для участия в реализации зарубежных проектов.

Нельзя не отметить, что знание английского дает шанс высокопрофессиональному специалисту показать себя среди участников ежегодного стратегического мероприятия холдинга «РЖД» Международный транспортно-логистический форум «PRO//Движение.1520».

Данное ежегодное мероприятие, как ключевое событие для всех железнодорожников, зарекомендовало себя авторитетной площадкой обсуждения актуальных вопросов развития железнодорожной отрасли и выстраивания диалога между участниками рынка на пространстве 1520. Рассмотрим проведение мероприятия такого уровня в 2020 году как реальную возможность практического применения английского языка в рамках делового общения.

По информации Интерфакс в 2020 году в форуме приняли участие 650 компаний из 28 стран. Одной из главных обсуждаемых тем форума была тема влияния пандемии на отрасль. Ключевыми спикерами форума выступили генеральный директор – председатель правления ОАО «РЖД» Олег Белозёров, исполнительный директор совместного предприятия Оу Karelian Ngrains Виктория Хурри, председатель правления – генеральный директор АО «Эстонская железная дорога» Эрик Лайдвез, президент VR Group (Железные дороги Финляндии) Рольф Янссон, генеральный директор представительства Корейской национальной железнодорожной корпорации KORAIL Хо Квон Чо, президент «Тойо Транс Инк» Исао Такахаси и другие представители международных транспортных корпораций. Сам форум проходил в период 22-23 октября 2020 года. В связи с напряженной эпидемиологической ситуацией текущего года проведение форума «PRO//Движение.1520» 2021 года перенесено организаторами на 2022 год.

**Выводы.** Благодаря таким международным площадкам создаются деловые коммуникации и продуктивные взаимоотношения Российской Федерации и стран – экономических партнеров. В непростых условиях пандемийных ограничений возможность участия в подобных мероприятиях обеспечивает выработку стратегии развития транспортного бизнеса будущего, одним из инструментов реализации которого является знание иностранного языка профессиональной направленности. В этой связи встает вопрос пересмотра как самой методики преподавания иностранного языка в стенах вуза железнодорожного транспорта, так и внедрении новых технологий в процессе разработки методического обеспечения практических занятий на иностранном языке. Это и представляет собой поле дальнейших исследований и разработок на современном этапе.

#### **Литература:**

1. Малишевская, Н.А. Вариативность значений юридических терминов в английском языке / Н.А. Малишевская // Материалы IV международного съезда российских и зарубежных учёных Современные исследования в гуманитарных и естественных науках. – 2020. – С. 202-208.
2. Черкасова, М.Н. Формирование коммуникативной компетенции в формате лексико-семантического анализа технической терминологии при изучении русского и иностранных языков / М.Н. Черкасова // Сборник научных трудов «Транспорт: наука, образование, производство». – 2020. – Том 4. – С. 366-369.
3. Бжиская, Ю.В. Использование цифровых технологий при обучении иностранному языку / Ю.В. Бжиская, М.П. Чуриков // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – Вып. 71. – Ч. 1. – С. 44-46
4. Бжиская, Ю.В. К вопросу о международном сотрудничестве в сфере железнодорожного транспорта посредством иностранного языка. / Ю.В. Бжиская, О.В. Медведева // «Транспорт, наука, образование. Гуманитарные и технические науки». – 2021. – С. 42-46.
5. Клепиков В.П. Смешанные перевозки российских экспортных грузов / В.П. Клепиков. «РКонсульт». – 2004. – 224 с.
6. Распоряжение ОАО «РЖД» №769/р от 17.04.2018 «Об утверждении стратегии научно-технологического развития холдинга «РЖД» на период до 2025 года и на перспективу до 2030 года (Белая Книга)».
7. Черкасова Л.Н. Английский язык как иностранный для обучающихся специалитета гуманитарных и технических направлений подготовки. Семестр 3: учебно-методическое пособие / Л.Н. Черкасова, Ю.В. Бжиская. – ФГБОУ ВО РГУПС. – 2021. – 95 с.

**Педагогика**

**УДК 372.878**

**профессор, заслуженная артистка РФ Бибеева Ирина Николаевна**

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

### **ВОКАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕВЦОВ В СТУДЕНЧЕСКОМ УЧЕБНОМ ХОРОВОМ КОЛЛЕКТИВЕ**

*Аннотация.* В статье дается представление об особенностях вокального развития певцов в студенческом учебном хоровом коллективе. Пение в хоре рассмотрено как имплицитный путь вокального развития обучающихся. Этот путь предполагает коллективную, но не менее эффективную форму обучения будущих хормейстеров и педагогов-музыкантов. Определена специфика хорового исполнительства. Она находит свое отражение в широком диапазоне изучаемых музыкальных произведений, внешней и внутренней «сонастроенности» хорового певца. Вокальная подготовка участников хорового коллектива рассмотрена с исторических, теоретических и методических позиций. Традиции вокального развития певцов в хоре представлены в исторической ретроспективе. Обзорно перечислены основополагающие теоретические труды и методики. Сформулированы возможные формы вокального развития, которые позволяют организовать обучение певцов в опоре на традиции отечественной вокально-хоровой педагогики. Мастер-класс трактуется как особая форма учебного

хорового занятия, основанная на демонстрации хормейстером творческого решения определенной вокально-исполнительской задачи. Обозначена первостепенная роль хормейстера в формировании вокального стиля и культуры участников хорового коллектива. Наставничество представлено как традиционная практика отечественного музыкального исполнительства, направленная на передачу певческих и творческих навыков от более опытных к менее опытным хоровым певцам. Систематизированы первоисточники в области вокальной и хоровой музыкально-исполнительской практики. Их изучение и коллективное обсуждение на занятиях хорового класса рассмотрены как еще одна форма вокального развития певцов в учебном хоре. Подчеркнуто, что занятия в учебном хоровом коллективе дополняют и расширяют вокальное развитие певца, осуществляемое в индивидуальном классе сольного пения. Обобщены значимые качества певца, наиболее продуктивно формирующиеся в процессе пения в хоре.

*Ключевые слова:* вокальное развитие певцов в хоре, хоровой класс, специфика хорового исполнительства, формы вокального развития, профессиональные качества хорового певца, мастер-класс, наставничество, первоисточники в области вокальной и хоровой музыкально-исполнительской практики.

*Annotation.* The article gives an idea about the features of the vocal development of singers in the student educational choir. Singing in the choir is considered as an implicit way of students' vocal development. This path involves a collective, but no less effective form of training for future choirmasters and music teachers. The specificity of choral performance is determined. It is reflected in a wide range of musical works studied and in the external and internal «attunement» of the choral singer. The vocal training of the members of the choir is considered from historical, theoretical and methodological positions. Some traditions of the vocal development of singers in the choir are presented in a historical retrospective. The fundamental theoretical works and methods are reviewed. Possible forms of vocal development are formulated, which allow organizing the training of singers based on the traditions of Russian vocal and choral pedagogy. The master class is interpreted as a special form of educational choral training based on the demonstration by the choirmaster of a creative solution to a specific vocal and performing task. The primary role of the choirmaster in the formation of the vocal style and culture of choral singers is indicated. Mentoring is presented as a traditional practice of Russian musical performance aimed at transferring singing and creative skills from more experienced to less experienced choir singers. The primary sources in the field of vocal and choral musical performance practice are systematized. The study and their collective discussion in the classroom of the choir class are considered as another form of vocal development of singers in the educational choir. It is emphasized that classes in the educational choir complement and expand the vocal development of the singer, carried out in an individual class of solo singing. Significant qualities of a singer, most productively formed in the process of singing in a choir, are summarized.

*Key words:* vocal development of singers in the choir, choral class, specifics of choral performance, forms of vocal development, professional qualities of a choral singer, master class, mentoring, primary sources in the field of vocal and choral musical performance practice.

**Введение.** В музыкально-педагогической практике можно определить два пути вокального развития будущих хормейстеров и педагогов-музыкантов: 1) апикальный и 2) имплицитный. Апикальный путь реализуется в процессе индивидуальной вокальной подготовки в рамках одноименной дисциплины. Имплицитный путь связан с вокальным развитием обучающихся в рамках дисциплин и практик, на которых оно происходит в коллективной форме деятельности, но не менее эффективно. К таким дисциплинам можно отнести хоровое сольфеджио, хоровой класс, вокальный ансамбль. В статье будет выявлена роль хорового класса в вокальном развитии обучающихся, специфика этого развития и возможные формы.

**Изложение основного материала статьи.** Традицией для отечественного музыкального образования, сформировавшейся у истоков музыкальной практики, является назначение существенной роли хорового класса в вокальном становлении будущего музыканта. Одним из многочисленных примеров сказанного может стать опыт Народной консерватории, в которой хоровое воспитание являлось основой музыкального образования. Посещать хоровые классы отделения общего музыкального образования были обязаны все студенты, в том числе и учащиеся сольных классов отделения специального музыкального образования. «Хоровые классы в Московской Народной консерватории являлись практически творческой базой изучения всех музыкально-теоретических дисциплин: теории музыки, сольфеджио, основ гармонии, полифонии, анализа форм, истории музыки; в них развивались навыки исполнительского мастерства и дирижерско-хоровой техники...» [5, С. 34].

На современном этапе данная традиция не теряет своей актуальности в процессе воспитания музыканта. Дополняя возможности индивидуальной формы обучения пению, вокальная подготовка хористов в студенческом учебном хоровом коллективе позволяет расширить их профессиональные вокальные качества.

Во-первых, хоровые певцы овладевают широким диапазоном исполняемых произведений. Учебный хор изучает самый разнообразный репертуар от знаменных распевов и духовных концертов до современных произведений, что позволяет работать над вокальными особенностями музыки самых разных стилей, жанров и направлений. Участники хорового коллектива в своем вокальном развитии соприкасаются со всеми этапами развития отечественной певческой культуры в онтогенезе, что в практике индивидуального исполнительства не всегда доступно, особенно на начальном этапе.

Во-вторых, певцам хора необходимо ориентироваться не на своё пение, а «слушать себя в хоре» [2, С. 39]. Данный навык развивает важнейшее исполнительское качество «духовную сонастроенность на определенное качество певческого звучания» [2, С. 41], которое является особым свойством отечественной вокально-хоровой школы. Стоит отметить, что умение петь в составе коллектива и «настроенность певцов на общехоровую звучность приходит постепенно по мере приобретения ими певческого профессионализма, причём именно в области хорового пения» [2, С. 40].

Специфика вокального исполнительства в хоровом коллективе определяет значимые качества певца, которые могут быть наиболее продуктивно сформированы в процессе пения в хоре. К ним можно отнести:

- осмысленное интонирование словесного текста, раскрывающее заложенное в нём художественное начало;
- соответствие «психологической сущности исполняемой музыки»;
- владение пением а cappella;
- подчиненность законам ансамбля и строя;
- навыки тончайшей нюансировки;
- синтез теоретической и практической подготовки певцов;
- соответствие качества звучания стилевому и жанровому эталону.

Одной из форм вокальной подготовки будущих хормейстеров и педагогов-музыкантов на занятиях хорового класса является *мастер-класс*. На современном этапе он все чаще используется как эффективная форма организации обучения, ориентированная на высокопрофессиональный показ способов деятельности, отношения к ней и самых эффективных техник достижения результата. В тоже время это и особая форма учебного занятия, основанная на демонстрации творческого решения определенной задачи. Мастер-класс становится стимулом личностного роста как для преподавателя,

так и для обучающегося. Д.С. Бортнянский называл лучшим методом вокального обучения – показ учителя. Он считал, что через подражание учителю обучающиеся могут перенять мягкость, ровность, необычайную чистоту строя, глубоко осмысленное интонирование, отличное произношение слов, гибкую динамику и «органность» [3, С. 60].

В работе Н.С. Дробышевой отмечается, что с целью усовершенствования качества подготовки певчих Придворной певческой капеллы для индивидуальной работы с хористами приглашали учителей пения (хормейстеров), которые владели вокальной культурой, выдающимся голосом и основами вокальной «методы». Среди таких педагогов можно назвать А.Е. Варламова «который, будучи в чужих краях, усовершенствовался в Методе пения» [цит. по 1, С. 44] и итальянца Доминика Рубини.

Вокальная культура хормейстера оказывает влияние на вокальную культуру каждого певца. «Дирижёр всем своим умением, талантом и интуицией формирует такое звучание в хоре, которое имеет ярко выраженные черты музыкально-эстетического воздействия: осторожно и бережно складывает различные человеческие тембры, выявляя их неповторимые краски» [4, С. 53]. Формирование вокальной культуры самого хормейстера происходит в процессе специального музыкального обучения, насыщенной практической деятельности и накопления индивидуального слухового опыта через знакомство с творчеством различных хоровых коллективов и отдельных исполнителей.

Другой немаловажной формой обучения является *система наставничества*. Наставничество предполагает, что более опытный участник образовательного процесса делится своими знаниями, умениями и навыками с новичками на протяжении определенного времени.

Наставничество в хоровом коллективе является традиционной практикой для отечественного музыкального исполнительства. Е.В. Николаева, ссылаясь на исследование С.Г. Зверева, описывает принципы иерархии и подобию, сложившиеся в первых хоровых коллективах. По словам исследователей, иерархия проявлялась в том, что хор был организован по станицам (группа примерно 5-6 человек), к которым певчие причислялись на основе своей профессиональной подготовки. Во главе каждой из них ставился наиболее опытный певчий, руководивший всей деятельностью (местничество). Менее опытные хористы чувствовали постоянную поддержку более опытного певца, который исполнял вместе с ними один хоровой голос. Станицы характеризовались слаженным певческим ансамблем. Несмотря на строгую иерархию, каждый певец должен был научиться выполнять различные функции, возлагаемые на певцов группы [2, С. 122-123].

Хотя организация современного хорового коллектива отличается от той, что существовала в Древней Руси, но принципы иерархии и подобию находят в нем свое отражение. Певец, поступая в хоровой коллектив, попадает в ситуацию, когда он должен вслушиваться и «подлаживаться» (Е.В. Николаева) к более опытным певцам. Развивая свой вокальный голос, навыки хорового исполнительства, приобретая певческую культуру, он постепенно может приобрести статус ведущего исполнителя.

Действующая в учебном хоровом коллективе система иллюстраторства имеет своеобразную функцию «зоны ближайшего развития». Профессиональные и более опытные певцы в рамках практики совместного и «живого» музицирования передают своё мастерство менее опытным хористам. Совместные проекты студенческого хора и профессиональных творческих коллективов, основанные на указанном принципе, позволяют развиваться будущим профессионалам более эффективно, осуществляют преемственность.

Таким образом, наставничество в рамках студенческого хорового коллектива может проявить себя на различных уровнях: в рамках хоровой партии, хорового коллектива, иллюстрирование, участие хорового коллектива в совместных хоровых проектах.

Менее очевидной, но достаточно эффективной формой является *изучение первоисточников в области вокальной и хоровой музыкально-исполнительской практики*, в которых декларируются значимые качества вокального исполнителя, основы вокально-хоровой культуры, традиции вокально-хорового исполнительства и частные практические рекомендации. Хормейстер рекомендует обучающимся обращаться к данным трудам, обсуждает их теоретические положения в непосредственной практической деятельности.

Среди таких первоисточников необходимо назвать труды М.И. Глинки и А.Е. Варламова. Они «явились первыми русскими методическими пособиями, в которых отразился многовековой опыт хорового пения», «заложив фундамент дальнейшего развития русской вокальной педагогики, они дали толчок к более детальной разработке вопросов теории и методов вокального воспитания певцов» [3, С. 89].

К значимым также можно отнести работы Г.Я. Ломакина «Краткая метода пения», И. Казанского «Общепринятое руководство к изучению нотного церковного хорового и одиночного пения», М.А. Балакирева «Метод обучения хоровому пению», А. Рожнова «Руководство для обучения пению», Н. Брянского «Метод обучения хоровому пению», А.В. Никольского «Голос и слух хорового дирижёра», авторские методики и опыт советских хормейстеров Н.М. Данилина, М.Г. Климова, А.В. Александрова, А.В. Свешникова, В.С. Попова, В.А. Чернушенко, А.А. Юрлова, В.Н. Минина.

В работах и практике этих деятелей отечественной вокальной и хоровой культуры сформировались требования, которые составляют основу вокального воспитания певца в хоре:

- развитие всех сторон музыкального слуха;
- становление ритмической организованности, стройности исполнения;
- достижение естественности, проникновенности и стиливой выверенности звучания.

Для эффективного вокального развития хористов существенным плюсом является, если хормейстер имеет право преподавать в вокальном классе, вести занятия вокального ансамбля. Осуществляя взаимодействие с участниками хорового коллектива в индивидуальной вокальной подготовке, групповой форме и собственно в хоре, хормейстер может наблюдать исполнителей во всем многообразии учебных и исполнительских ситуаций, разъяснять свои вокальные установки, корректировать ответную реакцию, обсуждать сложности, организовывать творческое взаимодействие. В такой комплексной работе певцы хора раскрываются с самых разных сторон, включаются в совместное творческое музицирование при сохранении ведущей роли хормейстера. Для учебного хорового коллектива сохранение единых вокальных установок и комплексный подход к организации обучения особенно важны, поскольку с коллективом в рамках практики работают и сами студенты – выпускники, при этом учебный хор и отдельные его певцы участвуют в конкурсах и концертах.

**Выводы.** Вокальная подготовка в хоровом коллективе может проходить не менее эффективно, чем в индивидуальном классе. Специфика хорового исполнительства развивает у певцов значимые качества, которые могут быть не всегда доступны индивидуальному исполнителю, не включенному в практику пения в хоре. Данный тезис может быть подтвержден творческими биографиями певцов, которые вышли из среды хорового исполнительства. Многие певчие Придворной певческой капеллы выступали в качестве сольных исполнителей, успешно справляясь со сложными партиями в итальянских операх [3, С. 53].

#### Литература:

1. Дробышевская, Н.С. Организация вокальной работы в Придворной певческой капелле (взгляд через фонды РГИА) // Н.С. Дробышевская // Университетский научный журнал. – 2017. – № 28. – С. 43-51.
2. Николаева, Е.В. История музыкального образования: Древняя Русь: Конец X – середина XVII столетия: [Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений]. – Москва: Владос, 2003. – 208 с.
3. Никольская-Береговская, К.Н. Русская вокально-хоровая школа: От древности до XX века: [Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений]. – Москва: Владос, 2003. – 304 с.
4. Осеннева, М.С. Работа с детским хором : учебное пособие / М.С. Осеннева, В.А. Самарин. – Москва: Музыка, 2015. – 206 с.
5. Шевлягина, В.Ф. Музыкально-просветительская деятельность С.И. Танеева в Первой народной консерватории в России / В.Ф. Шевлягина // Из истории музыкального воспитания: Хрестоматия / О.А. Апраксина. – Москва: Просвещение, 1990. – С. 31-38.

Педагогика

#### УДК 373.2

**кандидат педагогических наук, доцент Бичева Ирина Борисовна**

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

**магистрант Ковчегова Марина Борисовна**

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

**магистрант Горшенина Наталия Михайловна**

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

### РОЛЬ ЦЕННОСТНО-ЭМОЦИОНАЛЬНОГО И МОТИВАЦИОННОГО КОМПОНЕНТА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ В ЭМОЦИОНАЛЬНОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

*Аннотация.* В статье обосновывается значимость эмоционального развития и выделены особенности эмоциональных проявлений у детей в системе дошкольного образования. Подчеркивается значение родителей в становлении эмоциональной сферы ребенка, начиная с раннего детства. Приведены результаты констатирующего эксперимента по изучению сформированности ценностно-смыслового и мотивационного компонента педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей раннего возраста. Сделан вывод о необходимости специальной работы с целью повышения его уровня во взаимодействии с педагогами дошкольных образовательных организаций. Одним из средств рассматривается постоянно действующая «Школа молодых родителей». Обозначены требования к проектированию ее содержания и формам организации. Сделан вывод, «Школа молодых родителей» должна способствовать эмоциональному просвещению родителей и формированию у них ответственности за процесс эмоционального развития ребенка.

*Ключевые слова:* дошкольное образование, ранний возраст, педагогическая компетентность родителей, ценностно-смысловой и мотивационный компонент, эмоциональное развитие ребенка.

*Annotation.* The article substantiates the importance of emotional development and highlights the features of emotional manifestations in children in the system of preschool education. The importance of parents in the development of the emotional sphere of the child, starting from early childhood, is emphasized. The results of a stating experiment on the study of the formation of the value-semantic and motivational component of the pedagogical competence of parents raising young children are presented. The conclusion is made about the need for special work in order to increase its level in cooperation with teachers of preschool educational organizations. One of the means is considered a permanent "School of Young Parents". The requirements for the design of its content and forms of organization are outlined. It is concluded that the "School of Young Parents" should contribute to the emotional education of parents and the formation of their responsibility for the process of emotional development of the child.

*Key words:* preschool education, early age, pedagogical competence of parents, value-semantic and motivational component, emotional development of the child.

**Введение.** Педагогическую компетентность родителей, воспитывающих детей раннего возраста мы рассматриваем как «результат их личностного развития, готовность проявлять свою педагогическую культуру, непрерывно повышать уровень образованности, оказывая воспитательное и развивающее воздействие, адекватное возрасту ребенка» [3, С. 102]. В ее структуру нами включаются «ценностно-смысловые и мотивационные, когнитивно-содержательные, коммуникативно-деятельностные и рефлексивно-оценочные» компоненты [3, С. 102].

Целью данной статьи является изучение сформированности ценностно-смыслового и мотивационного компонента. Это обусловлено тем, что уровень его развития влияет на эмоциональное становление детей и определяется возможностью родителей устанавливать субъект-субъектное эмоционально-положительное взаимодействие с ребенком, обеспечивая ему состояние защиты и благополучия.

**Изложение основного материала статьи.** Проблема эмоционального развития детей раннего возраста раскрывается в различных психолого-педагогических исследованиях (В.Н. Белкина, Л.С. Богданова, Дж. Готман, Т.А. Данилина, А.В. Запорожец, И.О. Карелина, И.Ф. Ключникова, Ю.А. Лаптева, Р.С. Немов, С.Л. Рубинштейн и др.). В научных публикациях указывается на значимость эмоций и эмоционального общения для психологического и мотивационного развития ребенка, предлагаются характеристики эмоциональных проявлений в конкретных ситуациях. В исследовании К.Э. Изард обосновывается положение, согласно которому «одной из причин возникновения человеческих эмоций является необходимость обеспечения социальной связи между матерью и ребенком». Как указывает автор, посредством эмоций ребенок выражает свое отношение к окружающему миру и познает его [6, С. 22].

Следует подчеркнуть, что у детей раннего возраста эмоции и эмоциональные переживания проявляются довольно ярко и непосредственно, но имеют кратковременный и неустойчивый характер, а эмоциональные реакции на ситуацию могут возникнуть с опозданием. «Когда маленькие дети видят, что другим плохо, они часто приходят в замешательство. Они могут засмеяться или не знают, как им откликнуться» [5, С. 78]. Способность сознательно использовать внешние эмоциональные проявления как средство общения формируется постепенно: уже к старшему дошкольному возрасту, дети начинают контролировать отрицательные эмоции, распознавать эмоции других людей по выражению лица. А.В. Запорожец указывал, что «эмоции играют своеобразную регулирующую и ориентирующую роль в той деятельности, в которой они

формируются, они оказывают специфическое влияние на актуализацию мотивов поведения, формирование новых мотивов» [5, С. 94].

Таким образом, эмоциональное развитие – это способность личности адекватно проявлять эмоции на определенные явления действительности. Исследования показывают, что проявление эмоций является достаточно сложным процессом для детей дошкольного возраста, поскольку они затрудняются правильно определять эмоциональное состояние и давать ему верную характеристику. Однако именно развитие эмоциональной сферы ребенка определяется как значимый фактор для его последующей социализации и достижения успешности. Используемые стратегии воспитания и создание эмоционального климата и комфорта в семье рассматриваются как условия психологического благополучия ребенка [4]. В раннем возрасте достижение ребенком благополучного состояния означает, что ему комфортно, он активен и доверяет окружающему миру.

В педагогике, в том числе, раннего возраста, отмечается особая роль психологического состояния и поведения родителей на эмоциональное развитие детей.

Анализ публикаций свидетельствуют о способности детей с раннего возраста хорошо воспринимать эмоциональные сигналы родителей. Например, чувства тревожности или радости, которые демонстрируют родители, «зеркально отражаются» на эмоциональном состоянии ребёнка и меняют характер его поведения.

В то же время, родители детей раннего возраста в большей степени ориентируются на раннее интеллектуальное развитие своего ребёнка, не уделяя должного внимания развитию эмоциональной сферы, что приводит к снижению уровня эмоциональных и социальных навыков ребенка. Это может выражаться в агрессивных реакциях и аффективном поведении, повышенной тревожности, беспокойном сне, обидчивости, упрямстве и других эмоционально негативных состояниях. В качестве причин, приводящих к проблемам в области эмоционального развития ребенка, можно отметить недостаточность знаний родителей по данному направлению воспитания, не умение влиять на развитие эмоций в раннем детстве, а также, низкий уровень эмоционального развития самих родителей.

При оценке детско-родительских взаимодействий выделяют положительные и отрицательные индикаторы невербальных эмоциональных реакций. Положительные индикаторы выражаются проявлением радости, удивления, восторга. Это взгляд «глаза в глаза», улыбка, смех, теплый тон голоса, живая мимика лица, соответствующая ситуации жестикация. К отрицательным индикаторам невербальных эмоциональных реакций можно отнести отсутствие длительного зрительного контакта, взгляд «сквозь ребенка», эмоциональную непоследовательность (резкий переход от положительных реакций к отрицательным и наоборот), негативный или «заученный» неестественный позитивный тон голоса, скованность мимики лица («лицо-маска»), резкая жестикация. Следовательно, родители должны стать для ребенка своего рода «эмоциональными тренерами». Благодаря преобразованию эмоций в слова (комментирование эмоционального состояния ребенка), взрослый помогает ребенку формировать «эмоциональный словарь», который будет с возрастом расширяться.

Контент-анализ исследований показывает, что достаточно широко представлены различные направления, раскрывающие особенности эмоционального развития детей, а также влияния родителей на становление эмоциональной сферы ребенка, в том числе, в раннем детстве. Однако важность исследуемой проблемы обуславливает необходимость ее решения во взаимодействии родителей с педагогами дошкольных образовательных организаций.

Мы предполагаем, что развитие эмоций у детей в раннем детстве будет более эффективным, если этот процесс основывается на показателях эмоционального развития детей, уровня сформированности педагогической компетентности у родителей, а также обеспечивается система специальных занятий, упражнений для снижения эмоциональной напряженности детей, как в дошкольной образовательной организации, так и в условиях семьи.

Как отмечалось выше, ценностно-смысловой и мотивационный компонент педагогической компетентности у родителей, воспитывающих детей раннего возраста, оказывает выраженное влияние на эмоциональное развитие ребенка. Поэтому в рамках экспериментальной работы нами было проведено исследование с целью определения уровня его сформированности. В исследовании участвовали родители детей группы раннего возраста, посещающих МБДОУ «Детский сад №102 «Светлячок» города Нижнего Новгорода в количестве 52 человек.

Полученные данные позволяют сделать следующие выводы.

30% опрошенных продемонстрировали высокий уровень сформированности ценностно-смыслового и мотивационного компонента, что свидетельствует о понимании родителями особенностей детей раннего возраста и важности эмоциональной близости с ребенком, желание постоянно саморазвиваться с целью обогащения своих знаний. Родители разрешают своим детям выражать отрицательно окрашенные эмоции, так как уверены в том, это является немаловажным условием в правильном эмоциональном становлении личности ребёнка. Большинство родителей высокого уровня отметили, что они могут успокоить своего ребенка, не используя методы наказания, часто привлекают детей к совместной деятельности (например, вместе вымыть посуду или фрукты, чтобы потом красиво накрыть стол). 18% родителей этой группы отметили, что всегда сохраняют спокойный и уравновешенный тон, даже если ребенок капризничает.

Большинство родителей (46%) находятся на среднем уровне. Ответы данной группы родителей показывают, что они не владеют достаточными знаниями о психофизиологических особенностях детей раннего возраста, не всегда учитывают детские интересы, испытывают сложности при взаимодействии в ситуациях, когда ребенок капризничает, иногда могут кричать и отругать ребенка. 22% родителей среднего уровня отметили, что им трудно сохранять спокойствие, особенно, если ребенок не выполняет правила, «о которых они устали ему повторять». Многие родители отметили, что не умеют поддержать эмоциональное состояние своего ребенка и проявляют отстраненное поведение, если он долго плачет или упрямится. В то же время, понимая имеющиеся проблемы, родители демонстрируют готовность к саморазвитию и стремление к повышению своей компетентности.

Низкий уровень продемонстрировали 24% родителей. Ответы этой группы родителей выявили такие проблемы, как эмоциональная дистанция с ребенком, нетерпимость к ребенку, не принятие его эмоциональных состояний, интересов и потребностей, отсутствие стремления к изучению особенностей воспитания и развития ребенка раннего возраста. Они не читают специальную литературу в области психологии и педагоги раннего возраста и считают, что «в детском саду всему научат». Часто используют методы наказания.

В целом, результаты проведенного исследования свидетельствуют о необходимости специальной работы с целью повышения уровня ценностно-смыслового и мотивационного компонента педагогической компетентности у родителей, воспитывающих детей раннего возраста.

Одним из средств может стать постоянно действующая «Школа молодых родителей», деятельность которой базируется «на партнерских отношениях как в процессе информационного обмена между родителями и педагогами, так и при выработке единых подходов к развитию и воспитанию детей» [3, С. 103]. Целевая направленность «Школы молодых родителей» предполагает формирование у родителей индивидуального опыта эмоционально положительного взаимодействия с ребенком, развитие умений определять его реальное эмоциональное состояние и регулировать способы своего поведения, правильно выбирая соответствующие методы и приемы.

Определяя темы, необходимо учитывать выявленные проблемы, поэтому основное содержание может реализовываться по следующим направлениям: «Особенности общения с детьми раннего возраста», «Как играть с ребенком?», «Как научиться понимать своего ребенка?», «Почему ребенок капризничает?», «Как вести себя, если ребенок капризничает?», «Как определить, какие эмоции испытывает ребенок?» и др. Кроме того, для родителей следует продумать и подготовить комплекты специальных дидактических игр и игровых упражнений для домашнего использования.

При проведении «Школы молодых родителей» целесообразно применение таких форм взаимодействия, которые позволяют сочетать теоретическое изучение проблемы и активизировать родителей в процессе практического применения конкретных способов и методов [1, 2, 7]. В этой связи выделим следующие формы: игровые, тренинговые, диалоговые, информационно-коммуникативные, др. Участие специалистов (медицинских работников, педагога-психолога) позволит конкретизировать индивидуальные формы работы на основе потребностей и запросов родителей, а также включать специальные тренинги на общих занятиях. Например, психогимнастические этюды, анализ собственного поведения, обсуждение проблемных ситуаций позволит родителям приобрести как важные для них знания, так и опыт эмоционального выражения своих чувств приемлемыми способами. Подчеркнем, что содержание и формы организации «Школы молодых родителей» по повышению уровня ценностно-смыслового и мотивационного компонента педагогической компетентности должны способствовать эмоциональному просвещению родителей и формированию у них ответственности за процесс эмоционального развития ребенка. Важно обеспечить обучение родителей умению понимать эмоциональное состояние (собственное и ребенка), причины возникновения различных эмоциональных проявлений и правильно относиться к эмоциональным реакциям ребенка, особенно, негативным.

**Выводы.** В статье представлены результаты констатирующего эксперимента по изучению уровня сформированности одного компонента педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей раннего возраста, а именно, ценностно-смыслового и мотивационного. Значимость исследования определяется следующими положениями.

Во-первых, процесс эмоционального развития ребенка раннего возраста предполагает установление особых отношений с родителями, способствующих развитию состояния взаимной привязанности и положительного эмоционального настроения. Именно через привязанность ребенка и родителей формируется необходимый социально-эмоциональный опыт и обеспечивается своевременное эмоциональное развитие.

Во-вторых, развитие у родителей способности эмоционально поддерживать своего ребенка оказывает влияние на процесс его эмоционального становления и приобретения последующего опыта положительного взаимодействия со сверстниками и другими взрослыми.

В то же время, проблема развития у родителей детей раннего возраста педагогической компетентности в комплексе всех ее компонентов, к которым мы относим ценностно-смысловой и мотивационный, когнитивно-содержательный, коммуникативно-деятельностный, рефлексивно-оценочный, обуславливает проведение исследования уровня их сформированности и проектирование содержательных и технологических направлений «Школы молодых родителей» по выявленным проблемам каждого из компонента во взаимодействии с педагогами дошкольных образовательных организаций.

#### **Литература:**

1. Бичева, И.Б. Методические основы воспитания эмоциональной отзывчивости у детей дошкольного возраста / И.Б. Бичева, А.С. Большакова, Е.И. Пушкова // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 66-2. – С. 47-50.
2. Бичева, И.Б. Организационно-методические основы взаимодействия педагогов с родителями в дошкольном образовании / И.Б. Бичева, Н.В. Вялова, Е.А. Рязанова // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67-4. – С. 44-47.
3. Моделирование развития педагогической компетентности родителей в дошкольной образовательной организации / Бичева И.Б., Ковчегова М.Б., Горшенина Н.М., Самохвалова Н.В. [и др.] // Современные наукоемкие технологии. – 2021. – № 11-1. – С. 101-105.
4. Бурина, Е.А. Особенности современной российской семьи в условиях социально-исторических изменений института родительства / Е.А. Бурина, А.Е. Кудинова // Вестник Мининского университета. – 2020. – Т. 8, №1. – С. 6.
5. Запорожец, А.В. Воспитание эмоций и чувств у дошкольников. Эмоциональное развитие дошкольников / А.В. Запорожец. – М.: Знание, 2018. – 402 с.
6. Изард, К. Психология эмоций / К. Изард. – СПб.: Питер. – 2016. – 464 с.
7. Рязанова, М.В. Интерактивные формы работы педагога с родителями воспитанников / М.В. Рязанова, Т.Г. Ханова // Детский сад от А до Я. – 2021. – № 2 (110). – С. 18-26.

**Педагогика**

**УДК 378.147**

**кандидат психологических наук, доцент Боцоева Анна Владимировна**  
ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации»  
(Краснодарский филиал Финуниверситета) (г. Краснодар);  
**преподаватель кафедры «Философия, история и право» Иваненко Татьяна Александровна**  
ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации»  
(Краснодарский филиал Финуниверситета) (г. Краснодар);  
**кандидат философских наук, доцент Чупрова Альбина Алексеевна**  
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар)

### **ЭТАПЫ И ТЕХНОЛОГИИ РАЗРАБОТКИ АВТОРСКОГО ОНЛАЙН-КУРСА В КОНТЕКСТЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ ПРОБЛЕМАТИКИ СОВРЕМЕННОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема концепций рассмотрения образования как тренда. Ставится серьезный вопрос о том, какие силы в современном социуме влияют на рост рынка образовательных услуг. Каждому современному прогрессивному и конкурентоспособному преподавателю хочется быть в тренде. Авторы убеждены, что преподаватель, задумавший создание своего онлайн-курса, в первую очередь, должен сформировать представление о том, чем легендарные продукты отличаются от обычных. Современная образовательная среда, ориентированная на поколение сегодняшних студентов, диктует необходимость понимания, что должно быть заложено в алгоритм своего продукта, чтобы курс был востребованным для студентов и интересным от начала до конца. При формировании данного представления на приоритетные позиции выходят, так называемые, принципы разработки продукта-легенды, чтобы реализовать их на



практике и заложить в свой продукт все необходимые компоненты, а также ключевые роли, которые есть в индустрии образования и в чем их отличие, кто такой методолог собственного курса, и какие существуют уровни его мастерства. Ответы на запросы целевой аудитории в высшей школе обусловлены пониманием, что для успешного осуществления такой деятельности, каждый преподаватель невольно вынужден осваивать одновременно несколько ролей: эксперта, методиста, маркетолога, педагогического дизайнера. В роли методиста ему придется не только структурировать знания и опыт экспертов, которые достигли успехов в процессе разработки и реализации собственных интересных и востребованных курсов, но и проектировать весь процесс обучения от старта до получения результата. Огромную роль приобретают знания в области возрастной психологии, педагогики, андрагогики, а также нейрофизиологии, на начальном этапе работы над созданием курса, у его автора должно быть сформировано четкое представление о том, что нужно сделать, чтобы курс был востребованным для студентов, а также интересным от начала до самого конца.

*Ключевые слова:* онлайн-обучение, методология, форматы обучения, геймификация, мультиформатность, образовательный продукт, проджект-менеджмент, микрообучение, инфографика.

*Annotation.* The article deals with the problem of concepts of considering education as a trend. A serious question is raised about what forces in modern society influence the growth of the educational services market. Every modern progressive and competitive teacher wants to be in the trend. The authors are convinced that the teacher who conceived the creation of his online course, first of all, should form an idea of how legendary products differ from ordinary ones. The modern educational environment, focused on the generation of today's students, dictates the need to understand what should be embedded in the algorithm of its product so that the course is in demand for students and interesting from beginning to end. When forming this idea, the so-called principles of product development-legends come to priority positions in order to put them into practice and put all the necessary components into your product, as well as the key roles that exist in the education industry and what is their difference, who is the methodologist of your own course, and what are the levels of his skill. The answers to the requests of the target audience in higher education are conditioned by the understanding that for the successful implementation of such activities, each teacher is involuntarily forced to master several roles at the same time: expert, methodologist, marketer, pedagogical designer. As a methodologist, he will not only have to structure the knowledge and experience of experts who have achieved success in the process of developing and implementing their own interesting and popular courses, but also design the entire learning process from the start to the result. Knowledge in the field of age psychology, pedagogy, andragogy, as well as neurophysiology play a huge role, at the initial stage of work on the creation of the course, its author should have a clear idea of what needs to be done so that the course is in demand for students, as well as interesting from the beginning to the very end.

*Key words:* online learning, methodology, learning formats, gamification, multi-format, educational product, project management, micro-education, infographics.

**Введение.** Современные преподаватели оказались сегодня в таких условиях образовательного социума, в которых совершенно необходимо понимание не только базовых, но и расширенных механизмов создания собственных курсов, а также перехода на интегрируемые смешанные форматы обучения. И эти реалии только частично обусловила пандемия. В основном тот уровень готовности, который транслируют сегодня большинство образовательных организаций, в частности, связанный со слабой ИТ-грамотностью участников образовательного процесса, нехватка оборудования, его высокая стоимость, слабые каналы связи, – весь этот спектр противоречий и проблем уже не отвечает запросам практики и социума.

Сфера онлайн-образования в России неуклонно развивается, этот рынок постепенно захватывается крупными игроками. За истекший 2021 год рост EdTech-индустрии в России составил приблизительно 20-25%, при этом емкость рынка транслирует цифры, примерно равные 60 млрд. рублей. Среди основных сегментов, конечно, можно выделить обучение digital-профессиям, прикладным профессиям, иностранным языкам, при этом неуклонно заполняется ниша методов и средств корпоративного обучения. Все вышперечисленное диктует необходимость высшим учебным заведениям перейти на совсем другой уровень работы. Востребованность на рынке труда для научно-педагогических работников, в большей части будет транслировать необходимость разработки авторских онлайн-курсов, или же достойное наполнение преподаваемых дисциплин на платформах, предоставленных высшими учебными заведениями для работы [1; 2].

Создание своего авторского онлайн-курса- это динамичный процесс, тяготеющий к прохождению нескольких этапов его тестирования, потому что образовательная среда современного социума ставит жесткие условия конкурентоспособности, многие преподаватели сетуют на то, что многие курсы не выжили, или даже не родились, так и оставшись на уровне интересной идеи. Имеется статистика о так называемых «курсах одного запуска», о недовольстве обучающихся. Это связано с тем, что многие преподаватели, разрабатывающие курс, знают, чему хотят научить, но совершенно не ориентируются в том, что на самом деле нужно их ученикам. По сути это процесс размежевания целей авторов и обучающихся. Серьезной задачей, которая стоит перед преподавателем, задумавшим разработку авторского онлайн-курса, является формирование четкого представления о тех конкурентных преимуществах, который позволят выделить данный курс из широкого спектра других предлагаемых курсов по данной дисциплине [3].

**Изложение основного материала статьи.** В процессе перехода от методической работы по подготовке лекционных и семинарско-практических занятий к созданию авторского онлайн-курса на приоритетные позиции выходят такие структурные компоненты его разработки, как: айдентика, структура и формат, при этом каждый научно-педагогический работник должен продумать вопрос о том, какими будут задания, учебные обещания, эталонные уроки. Об айдентике вопрос ставится неслучайно, потому что она представляет собой набор уникальных визуальных приёмов, которые позволяют потребителю легко узнавать бренд курса в любой среде: на сайте, в рекламном ролике.

Для успешного осуществления такой деятельности, каждый преподаватель невольно вынужден осваивать одновременно несколько ролей: эксперта, методиста, маркетолога, педагогического дизайнера и т.д. В роли методиста ему придется не только структурировать знания и опыт экспертов, которые достигли успехов в процессе разработки и реализации собственных интересных и востребованных курсов, но и проектировать весь процесс обучения от старта до получения результата. Изначально целесообразно провести изучение целевой аудитории курса. Релевантной данной цели является стартовая диагностика целевой аудитории, в противном случае преподаватели будут создавать невостребованные образовательные продукты. Каждый современный преподаватель, задумавший разработку своего авторского курса, должен строить прогностические модели по его предполагаемой реализации в будущем. Он же планирует этот курс вести не один год, следовательно, нужно знать много об индустрии образования, чтобы не быть аутсайдером. Изначально необходимо оценить свои навыки, можно для этого составить и заполнить таблицу оценки своего уровня [4].

Автор курса работает над тем, чтобы структурировать информацию, он продумывает формат занятий, четко планирует спектр и наполнение практических занятий, продумывает алгоритм использования сервисов и программ, необходимых для процесса обучения. По сути обучение на курсе должно быть организовано в двух ипостасях: как процесс и как поддержка на всех этапах освоения курса, при этом очень важными являются сбор аналитических данных, обратная связь на итоговом этапе образовательного процесса. Таким образом происходит «строительство мостика» между аудиторией и контентом.

Эксперты, реализовавшие успешные онлайн-курсы, утверждают, что большого эффекта можно добиться при использовании проектных работ. Сегодня неуклонно растет популярность методического кураторства.

Наибольшее значение сегодня приобретают знания в области возрастной психологии, педагогики, андрагогики, а также нейрофизиологии, потому что они составляют основу понимания механизмов устройства нашего мозга, потенциальных возможностей и ресурсов для обучения, длительности восприятия необходимой информации. В первую очередь, на начальном этапе работы над созданием курса, у его автора должно быть сформировано четкое представление о том, чем интересные и востребованные продукты отличаются от обычных, и что нужно заложить в алгоритмический рисунок своего продукта, чтобы курс был востребованным для студентов, а также интересным от начала до самого конца [5].

Сегодня качества и навыки методолога собственного онлайн-курса необходимы для построения карты своего индивидуального развития, а также определения своего текущего уровня разработчика и педагогического дизайнера своего авторского онлайн-курса, а также для понимания того, что конкретно необходимо изучить, что еще не освоено, для цели повышения своего преподавательского грейда и, возможно, понимания корректности повышения стоимости своих авторских образовательных услуг и продуктов для потенциальной целевой аудитории.

Также очень важны навыки копирайтинга (умения упаковать, подать и структурировать обучающие материалы, например, тексты в презентации или в статье, создание лендинга, текстовых связей и др.) и знания основ UX-дизайна для понимания законов восприятия информации, особенно в процессе работы в онлайн-формате. Знания и навыки в области UX-дизайна позволяют проектировать пользовательский опыт при взаимодействии с сайтом, сервисом, автоматом, мобильным приложением, продумывать логику того, как обучающийся будет пользоваться продуктом. Основная задача при этом заключается в том, чтобы эта логика была как можно понятнее и проще. При этом такие цели как продуктовый менеджмент и маркетинг, позволяющие сделать образовательный курс привлекательным и уметь оценить его эффективность, – это также приоритетные направления работы над собственным онлайн-курсом [6].

Подводных камней в таком формате инновационной деятельности преподавателя очень много: во-первых, если нет понимания особенностей мышления, восприятия, удобства, скорости, инвариантности подачи образовательного контента, то вся эта деятельность может приводить к избыточному стрессу, расфокусу, фрустрации, ощущения себя на пике выученной беспомощности.

Сегодня многие из преподавателей с раздражением реагируют на необходимость изучения СДО и принципов их работы, а разработка собственного онлайн-курса – это, безусловно, мощный стрессор, но при этом и необходимость для того, чтобы не выпасть из профессионального сообщества современной образовательной среды. Тот, кто только приступает к созданию курса, может так и не дойти до первых результатов, что обусловлено непониманием, какой именно продукт, и для какой целевой аудитории нужно делать, поэтому продуктивное состояние для дальнейших шагов – это прогностическая цель индивидуальной профессионально-личностной траектории преподавателя. Первый шаг, который позволит минимизировать стресс, должен быть направлен на определение списка экспериментальных площадок для поиска экспертов, которые уже разрабатывали свои успешные курсы по дисциплинам определенного профиля и направления подготовки. Получается, что энергию стресса в работе преподавателя, создающего свой курс должен быть перенаправлен из блокирующего фактора в ресурс и технологию для лучшего освоения навыков и компетенций своих собственных, и своих студентов в процессе реализации своего продукта [7].

Приоритетными целями в данной связи должны стать: во-первых, адекватная оценка своей работы, во-вторых, избегание принижения своих результатов, в-третьих, избавление от избыточных иллюзий, в-четвертых, рост продуктивности и прилив энергии. Преподавателю необходимо не только адекватно оценить самооценку как автора, методиста, дизайнера, маркетолога и разработчика своего курса, но и сформировать адекватный прайс за свои услуги и продумать конкретные шаги для возможного увеличения стоимости своих услуг, не забывая о правовом поле, а именно защите интеллектуальной собственности.

Не менее важным направлением работы при создании собственного онлайн-курса является карта компонентов продукта. Алгоритм продумывания лендинга-важный аспект авторской разработки, который может либо завоевать студентов, либо оттолкнуть на самом первом этапе знакомства с курсом. Общеизвестным в современных реалиях является такое понятие, как: «лендинг пейдж», представляющий собой автономную веб-страницу для вовлечения пользователей. Это эффективный вид маркетинга и инструмент для рекламных кампаний. Посадочная страница подталкивает пользователей к определенному действию – оформить подписку на бесплатный пробный период, забронировать услугу или совершить покупку. Для этого используют специальные кнопки с призывом к действию: например, «Начать», «Подписаться», или «Купить». Обычно клиенты узнают о посадочной странице из рассылки или онлайн-рекламы, находят ее в социальных сетях или в результатах поиска в Google или Yandex. Сегодня остро стоит вопрос о привлечении студентов к виртуальному продуктивному образовательному диалогу с преподавателем [8].

Лендинг, таким образом, станет инструментом генерирования лидов и охвата целевой аудитории. Используя лендинг, преподаватель сможет получить представление о результативности своей маркетинговой стратегии. Структура лендинга выглядит иначе — в ней нет дополнительных ссылок, которые могут увести пользователей от призыва к действию. В результате студент, попадающий на лендинг, может либо закрыть страницу, либо вовлечься. Цель разработчика курса по преподаваемой дисциплине завоевать целевую аудиторию, удержать ее и увлечь. Благодаря тому, что лендинги такие узконаправленные, они крайне эффективны в повышении конверсии и снижении затрат на привлечение лидов и продаж.

При этом нужно дифференцировать потребности целевой аудитории, что обусловлено пониманием внешней и внутренней мотивации обучающихся. Только благодаря этому можно добиться активации режима ученика, для того чтобы он усвоил весь курс в полном объеме, тем самым можно повысить качество усвоения и восприятия. В конкурентоспособном курсе всегда четко проработана внутренняя структура: от урока к уроку, от упражнения к упражнению. Если студент погружается в набор некачественного контента, то он может ознакомиться с рассказом о сфере деятельности, но так и не погрузить в процесс системного обучения [9].

Технология формирования новых нейронных связей – это следующий этап работы. Дело в том, что на данный момент, в сфере онлайн-образования все еще отсутствуют стандарты по оформлению, подаче материала, его количеству или срокам освоения. Следовательно, нет понятной и доступной базы, на которую можно опереться в процессе разработки. Но тот прогрессивный опыт коллег, которые уже реализовали достаточно успешно свои авторские онлайн-курсы для студентов, говорят о таких детерминантах успешности, как: мобильность, удобство и микрообучение, мультиформатность, разнообразие, учет пожеланий целевой аудитории, разнообразные модели восприятия и запоминания информации, инфографика, тренажеры, аудио, видео и прочее.

Можно вспомнить, как протекает процесс формирования новых нейронных связей и навыков, на своем личном опыте, при этом научиться воссоздавать этот опыт у своих студентов. Ошибка на уровне выбора формата продукта приводит к отсутствию результата у учеников. Выбор формата образовательного продукта очень важен. Нужно в процессе реализации

этого этапа, ознакомиться со всеми существующими форматами на рынке и выбрать подходящий, исходя из целей курса и ресурсов.

На следующем этапе преподаватель начинается продумывать, как проектировать задания и упражнения, чтобы формировать навыки, инициировать реальные изменения и вовлекать студентов в учебный процесс. Он должен научиться создавать задания и упражнения, которые фиксируют усвоение требуемых навыков. Скучный, незапоминающийся контент не хочется изучать. Преподаватель должен иметь четкое представление, как ему научиться раскладывать свою тему на атомы восприятия и инициировать формирование новых нейронных связей.

**Выводы.** Таким образом, подводя итоги вышеизложенного, хотелось бы отметить, что результатом подготовки успешного онлайн-курса должны стать три составляющие: воздействие на эмоции, содержание действий, смыслы.

Любой преподаватель знает, что групповое взаимодействие - это главный фактор достижения результатов. Работа в группах должна быть организована на фоне сформированной оптимальной ролевой структуры для взаимодействия людей внутри курса, исходя из задач и целей. При этом одной из самых важных задач является психоэмоциональная поддержка студентов, нужно составить алгоритм для выстраивания поддержки в образовательном продукте, чтобы студент не чувствовал себя брошенным и одиноким. При таком подходе удастся простроить психоэмоциональный слой в своем образовательном продукте для повышения уровня мотивации студентов.

Основой продуктивного онлайн-курса для современных студентов должна стать геймификация. Геймификация в онлайн обучении используется с целью вовлечения аудитории в познавательный процесс и последующего стимулирования. Для каждого человека важными являются позитивные эмоции и драйв, в том числе в процессе обучения. Тогда лучше усваивается материал и сохраняется на более долгий срок. Подобные эмоции и вовлеченность в процесс можно обеспечить, применяя соревнование между слушателями, награждая за победы, давая постоянную развернутую обратную связь о достижениях, признавая заслуги лучших. Геймификация, суть которой составляет игра, становится источником самомотивации.

#### **Литература:**

1. 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.
2. 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.
3. 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.
4. Гречушкина, Н.В. Массовые открытые онлайн-курсы в контексте современного образования / Н.В. Гречушкина // Сибирский педагогический журнал. – 2018. – №4. – С. 67-74.
5. Захарова, У.С. Производство MOOC в университете: цели, достижения, барьеры / У.С. Захарова // Университетское управление: практика и анализ. – 2019. – №4. – С. 46-68.
6. 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. Tre't'yakova, A.V. Botsoeva // European Journal of Contemporary Education. – 2020. – Т. 9. – № 1. – С. 54-66.
7. Макарова, Т.А. Содержание образования для поколения «z»: каким ему быть? / Т.А. Макарова // Ценности и смыслы. – 2015. – №3 (37). – С. 116-120.
8. Положенцева, И.В. Перспективы развития российского дистанционного образования в контексте содержания современной образовательной парадигмы // Мир науки. Педагогика и психология. – 2017. – №1. – С. 9-10.
9. Пирогланов, Ш.Ш. К вопросу о неготовности научно-педагогического и студенческого сообщества к дистанционному формату обучения / Ш.Ш. Пирогланов, Д.А. Сабадин, Д.А. Грищенко // В сборнике: Новая наука: новые перспективы. Материалы VIII Международной научно-практической конференции. Под общей редакцией Е.А. Янпольской. – Краснодар. – 2020. – С. 50-54.

Педагогика

УДК 377

**кандидат педагогических наук, доцент Быстрова Наталья Васильевна**

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 Сидоров Андрей Николаевич**

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

### **ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ**

*Аннотация.* В данной статье авторами рассматривается технология формирования проектного обучения в условиях высшего учебного заведения. В частности, подчеркивается значение внедрения современных методов в практику преподавания с целью актуализации и трансформации обучения. Особое место в данном контексте занимает проектировочная, научно-методическая и управленческая деятельность педагога профессионального обучения, выраженная в формировании оптимальных условий применения технологии проектного обучения в современных образовательных реалиях. Это выражается через процессы моделирования с учетом комплекса специфических особенностей как самого метода проектного обучения, так и характеристик образовательной системы и ориентацией на достижение главных целей современного профессионального образования.

*Ключевые слова:* профессиональное обучение, технология проектного обучения, проектный метод, компетенции, высшее образовательное учреждение.

*Annotation.* In this article, the authors consider the technology for the formation of project-based learning in a higher educational institution. In particular, the importance of introducing modern methods into teaching practice is emphasized in order to update and transform learning. A special place in this context is occupied by the design, scientific, methodological and managerial activities of a teacher of vocational training, expressed in the formation of optimal conditions for the application of project-based learning technology in modern educational realities. This is expressed through modeling processes, taking into account a complex of specific features of both the project-based learning method itself and the characteristics of the educational system and orientation towards achieving the main goals of modern vocational education.

*Key words:* vocational training, project-based learning technology, project method, competencies, higher educational institution.

**Введение.** В современных условиях реформации и трансформации профессионального образования, актуальными становятся вопросы, связанные с комплексным управлением образовательными процессами, а именно развитием методологии обучения как инструмента формирования новых технологий и педагогических систем. Высшее учебное заведение, как одна из основных структурных единиц профессионального образования, выступает в качестве основного источника выработки современного кадрового потенциала; в условиях усложнения образовательных программ и активного развития аспектов самостоятельной работы обучающихся, педагоги вынуждены осуществлять поиск особых педагогических технологий с целью достижения конкретно поставленных целей образования. Трудовая деятельность специалистов сегодня имеет довольно гибкий характер, что подчеркивает необходимость формирования общих (универсальных) знаний, умений, навыков и компетенций, связанных с развитием личности специалиста, а именно формированием его адаптивности к постоянно изменяющимся условиям, и возможности интеграции в современный трудовой рынок с постоянным расширением круга профессиональных задач. В частности, для достижения данной цели могут задействоваться различные педагогические технологии обучения, представляющие собой целый комплекс системно интегрированных целей и задач, методов, форм, содержания и субъектов с установлением общих рамок, тенденций и принципов развития. Так, особую актуальность сегодня приобретает проектное обучение; в тоже время, возможность формирования соответствующей технологии обучения с целью решения задач профессионального образования является проблемной, поскольку требует реализации целого комплекса профессионально-педагогических проектировочных задач.

Таким образом, формулировка цели статьи – произвести комплексный теоретический анализ формирования и реализации технологии проектного обучения высшего учебного заведения в современных условиях и выявить характерные особенности течения данного процесса.

**Изложение основного материала статьи.** Динамичность современного мира подчеркивает необходимость развития гибких специалистов, способных адаптироваться под резко изменяющиеся потребности рынка труда и условия функционирования. В таковых реалиях, образовательные организации выступают в качестве источника воспроизводства кадрово-интеллектуального потенциала, способного отвечать запросам современных работодателей. В частности, особое значение приобретают вопросы ускоренного формирования знаний, умений, навыков и компетенций с развитием профессионализма личности в ходе образовательной подготовки; перспективным в данном поле становится вопрос внедрения отдельных педагогических технологий в практику преподавания [1]. Педагогическая технология – это особый элемент образования, направленный на достижение конкретно поставленных результатов обучения посредством применения специальных инструментов. По мнению ряда исследователей, высокую значимость в ускоренном формировании гибкого специалиста занимают методы проектного обучения, что подчеркивается их гармоничной интеграцией в современные условия практики профессионального образования. Проектное обучение, зачастую, рассматривается в качестве способа развития самостоятельной активности студентов, а также реализации конкретно поставленных задач посредством временного ограничения вопросов решения ряда проблем [3].

В проектном методе центральным вопросом становится реализация какого-либо проекта; это требует от обучающихся заранее сформированных базовых знаний в области реализации, а также некоторого набора умений и навыков осуществления проектной деятельности. Итоговый результат применения проектного метода заключается в формировании соответствующих компетенций, а также расширении ранее имеющихся знаний, умений и навыков (что достигается за счет активной самостоятельной работы обучающегося при выполнении проекта) и непосредственной выработке актуального проекта, как продукта деятельности субъектов образования. Стоит отметить, что немаловажным преимуществом проектного метода также становится возможность установления группового сотрудничества; это развивает навыки самоорганизации, актуализирует умения работать в команде (распределять роли, выступать в качестве регулятора деятельности, становится лидером и нести коллективную ответственность за реализацию проекта), а также подготавливает к реальным трудовым условиям, где на реализацию широкого круга задач ставятся довольно сжатые сроки, что требует четкого ролевого распределения [4]. Кроме того, при реализации проекта высокую значимость приобретает тайм-менеджмент, выступающий также в качестве одного из гибких навыков [6].

В тоже время, с целью получения максимального положительного эффекта от применения проектного метода в образовании, важно формировать особые условия реализации проектов. С этой позиции в практическом понимании, в работу педагога профессионального обучения включается научно-методическая деятельность, сводящаяся к проектированию и моделированию процесса использования данного метода в качестве центрального источника формирования знаний, умений, навыков и компетенций обучающихся на уровне конкретной учебной дисциплины (с учетом особенностей субъектов образования и учета среды высшего учебного заведения). Это требует воссоздания таких условий на теоретическом уровне, в рамках которых применение данного метода будет происходить на протяжении большей части времени изучения учебной дисциплины и приведет к максимальному результату. Иначе говоря, для достижения высоких результатов обучения с применением метода проектного обучения, необходимо гармонично внедрять его в текущие условия образования и согласовать с целями и задачами профессиональной подготовки обучающихся [2].

Так, в данном контексте, актуальным становится рассмотрение алгоритма (технологии) изучения образовательного пространства и внедрения в его модель проектного метода как источника формирования знаний, умений, навыков и компетенций. На уровне формирования модели, как основы проектировочной деятельности педагога профессионального обучения, выделяются следующие компоненты:

1. Целевой компонент, включающий в себя постановку целей и задач образования в рамках конкретной учебной дисциплины, а также интегрированной (согласованной) с другими дисциплинами, что соответствует принципам модульного подхода в обучении. Итоговой целью образования становится формирование ряда знаний, умений, навыков и компетенций, выраженных в виде конкретных единиц (что позволит отслеживать ход образовательной подготовки обучающихся и оценивать итоговый результат обучения).

2. Содержательный компонент, включающий в себя непосредственное актуальное содержание учебной дисциплины (в рамках формируемой модели), подразделяющееся на аспекты самостоятельной работы и изучения материала в стенах ВУЗа.

3. Процессуальный компонент, отражающий применяемые в ходе обучения формы, методы, средства, материально-техническое обеспечение, а также подчеркивающий взаимосвязь данных элементов как между собой, так и с другими компонентами.

4. Контрольно-оценочный компонент, являющийся предпоследним, и выступающий в качестве способа своевременного регулирования образовательного процесса за счет проведения форм входного, промежуточного и итогового контроля и отслеживанием прогресса обучения.

5. Результативный компонент, выраженный в виде совокупности теоретических знаний, умений, навыков, компетенций и итоговых личностных качеств (в том числе, относимых к гибким навыкам). Особое место в структуре результативного компонента отводится именно компетенциям [8].

Согласуя вышеизложенные компоненты, важно отметить, что внедрение метода проектов отразится на всех компонентах по-разному, а именно:

- с позиции целевого это выразится в виде формирования дополнительного круга образовательных задач (уточнения целей) с внедрением данного метода в качестве центрального;
- на уровне содержательного компонента, внедрение проектного метода предполагает уточнение содержания обучения с позиции предоставления минимально необходимых для применения метода знаний, умений и навыков;
- на уровне процессуального компонента, изменения будут носить самый наибольший характер, поскольку данный метод предполагает подбор соответствующих форм работы обучающихся, применение интегрированных с ним методов (проблемное, диалоговое обучение; метод дискуссии и ряд других), обеспечение деятельности обучающихся (в частности, в ходе воссоздания проектов) соответствующими средствами, в том числе и материально-техническими. Взаимосвязь в таком случае будет выражена в виде совокупного действия всех компонентов с целью реализации метода;
- контрольно-оценочный компонент предполагает проведение форм первичного контроля (в частности, в области знаний, умений и навыков работы с проектами), а также реализацию последующих мероприятий по отслеживанию результатов процесса обучения (и, в случае необходимости, их корректировки);
- результативный компонент главным образом, помимо формирования новых знаний, умений, навыков и компетенций (отраженных в целевом компоненте) будет связан с воссозданием проектов, как результата применения данного метода в условиях обучения.

Так, можно заметить, что при внедрении проектного метода в процесс обучения, будет произведена корректировка соответствующих компонентов педагогической технологии в сторону включения метода в систему и реализации его принципиальных установок в качестве главенствующего процесса (со всеми вытекающими особенностями). В частности, конкретизируя возможность внедрения проектного обучения в условиях высшего учебного заведения, важно отметить, что сегодня созданы все предпосылки для его реализации; единственным барьером становится именно возможность педагогов адаптировать текущие условия и согласовать их в систему с проектным методом, как передовой технологией обучения. Технологические аспекты в таком случае требуют высокой развитости проектировочных компетенций педагогов профессионального обучения с возможностью дополнительной структуризации направлений применения технологического обучения в конкретных ситуациях и образовательных условиях. Проектный же метод, в теории, обладает всеми необходимыми для ускоренного достижения целей образования преимуществами.

Помимо прочего, в данном контексте, необходимо также рассмотреть некоторые особенности проектного обучения, связанные, в первую очередь, с воспроизведением реальной экономики-социальной потребности [7]. Это достигается за счет воссоздания действительно актуальных проектов (соответствующих направлению и профилю подготовки обучающихся) и вносящих какие-либо качественные изменения в действующую систему, или формирующих концептуально-теоретические предпосылки дальнейшего развития отдельных направлений и тем. Проектный метод предполагает решение реальной существующей проблемы на разных уровнях, и от итоговой проработанности проекта зависит качество выдвигаемого обучающимися решения (или ряда решений). Идеализируя представления по применению проектного метода на практику преподавания, он может быть интегрирован в деятельность отдельных частных лиц и хозяйствующих субъектов и находить отражение в реальной бизнес-практике посредством перенятия проблем у частных лиц и их трансляции обучающимся как актуальных (в виде формулировки тем, направлений и проблем, закладываемых в проект). Данный подход при непосредственной реализации проектного обучения позволит аккумулировать уже имеющиеся теоретические установки в области проблемы и в последующем дополнять их практическими идеями будущих специалистов. С этой позиции, проект будет выступать в качестве связующего звена между студентом и работодателем, и при этом выполнять функцию возможности обеспечения дальнейшего карьерного роста после завершения процессов получения образования. Кроме того, данный факт также станет стимулом более качественной подготовки проекта с целью заинтересовать потенциального работодателя и зарекомендовать себя как потенциального будущего сотрудника со сформированными гибкими навыками [5].

В то же время, при построении модели обучения с применением проектного метода, педагогу важно учитывать ряд возможных рисков и проблем, связанных с практикой его реализации:

1. Отсутствие мотивации обучающихся к выполнению проектов, работе в команде, а также невозможность раскрытия творческого потенциала студентов из-за групповой работы (в таком случае, педагогу важно предоставлять возможность самостоятельного формирования микрогрупп).
2. Формализация взаимосвязи с работодателем или её полное отсутствие.
3. Недостаток материально-технического инструментария для подготовки и реализации проекта (что требует изначального учета условий обучения со стороны педагога).

Помимо вышеизложенных, могут возникать и иные риски, что диктуется отдельными особенностями конкретных групп, образовательных систем, а также уровня включенности педагога в образовательный процесс.

Однако, несмотря на представленные риски и проблемы, метод проектного обучения имеет действительно высокую перспективу реализации и формирования соответствующих знаний, умений, навыков и компетенций с возможностью получения опыта осуществления какой-либо деятельности на практике. Кроме того, проектный метод обладает важной особенностью, выраженной в возможности развития творческих качеств личности, установления критического мышления, а также формирования других гибких навыков, обладающих высоким уровнем спроса на современном рынке труда.

**Выводы.** Таким образом, в современных условиях профессионального образования в высших учебных заведениях значимость приобретают процессы, связанные с внедрением отдельных методов обучения с целью переориентации образования и оптимизации деятельности обучающихся. В частности, на практике это выражается, в первую очередь, в реализации проектировочных, научно-методических и управленческих функций педагогов профессионального обучения и преобразованием современного педагогического знания в систему практико-ориентированных мер. Так, по результатам проведенного теоретического анализа, построение образовательного процесса на основе применения проектного обучения является довольно перспективным. Это подчеркивается фактом того, что проектное обучение гармонично интегрируется в

современные реалии вузовского образования и предоставляет возможность ускоренного формирования знаний, умений, навыков и компетенций с развитием отдельных практико-ориентированных качеств обучающихся (и становлением личности профессионала).

#### **Литература:**

1. Козырева, О.А. Теоретизация и моделирование педагогических условий в профессиональной деятельности научно-педагогического работника / О.А. Козырева // Вестник Минского университета. – 2021. – Т. 9. – № 1. – URL: <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2021-9-1-3>
2. Колдина, М.И. Управление самостоятельной работой студентов вуза / М.И. Колдина, О.И. Ваганова, А.В. Трутанова // КНЖ. – 2017. – №3 (20). – С. 39-42.
3. Липатова, С.Д. Технология формирования навыков командной работы в условиях проектного обучения студентов вуза / С.Д. Липатова, Е.А. Хохолева // Вестн. Сам. гос. техн. ун-та. Сер. Психолого-педагогич. науки. – 2021. – №1. – С. 57-70.
4. 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.
5. Трищенко, Д.А. Проектное обучение в вузе: направления поиска внешнего заказчика / Д.А. Трищенко // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2020. – №2. – С. 105-115.
6. Уракова, Е.А. Проектирование педагогических систем / Е.А. Уракова, Н.В. Быстрова, М.Н. Уракова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – №70-2. – С. 258-261.
7. Ходусов, А.Н. Методология проектирования и моделирования профессионального образования в условиях его модернизации / А.Н. Ходусов // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2018. – №4 (48). – С. 1-6.

**Педагогика**

**УДК 811.111:378.147**

**кандидат филологических наук Ваганова Наталья Вячеславовна**

Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского (г. Нижний Новгород);

**кандидат филологических наук, доцент Золотова Марина Вячеславовна**

Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского (г. Нижний Новгород);

**кандидат педагогических наук, доцент Карпова Юлия Николаевна**

Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского (г. Нижний Новгород)

### **СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ НАВЫКОВ АУДИРОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ КОМПЬЮТЕРНО-ОПОСРЕДОВАННОЙ КОММУНИКАЦИИ**

*Аннотация.* В данной статье речь идет о развитии навыка аудирования. Общеизвестно, что данный навык является решающим в совершенствовании иноязычной компетенции будущего специалиста. Умение аудировать играет важную роль при подготовке студентов к эффективному профессиональному функционированию. Несмотря на это, именно данный вид речевой деятельности преподаватели иностранного языка не используют в полную силу. Причин для этого может быть много. Материалы, имеющиеся в свободном доступе, недостаточно используются преподавателями, либо обучение аудированию на иностранном языке осуществляется бессистемно. При такой организации процесса аудирование теряет свою актуальность и становится неэффективным. Технологические трудности при прослушивании аудиоматериалов в условиях работы онлайн являются причиной, по которой преподаватели часто игнорируют такую работу. Цель данной статьи – разработка такой методики, которая позволила бы оптимизировать современный процесс обучения аудированию студентов неязыковых вузов при обучении онлайн. Комплексный подход к обучению аудированию, включающий в себя обучение слуховым навыкам с помощью применения технологии фрагментирования и моделирования при прослушивании иноязычного материала, с опорой на использование метода записей Корнелла (Cornell notes), способствует более эффективному развитию умений аудирования у студентов неязыкового вуза. Такой подход был впервые применен во время дистанционных занятий со студентами неязыкового вуза. В статье приводится описание поэтапного процесса и результатов данного эксперимента. Предлагаемый авторами комплексный подход можно считать целесообразным, поскольку он способствует ускорению процесса обработки иностранной звучащей речи, синтаксического и смыслообразующего анализа речи. Данный подход обеспечивает возможность практиковать все виды аудирования, способствует совершенствованию навыков письменной и устной речи в процессе особого способа конспектирования и обсуждения прослушанного материала на иностранном языке. Эффективное обучение навыкам декодирования, фрагментации и распознавания образов, моделирования, а также навыкам письменного конспектирования услышанной информации повышает способность студентов к овладению навыками аудирования. Такое умение является неотъемлемой частью процесса совершенствования иноязычной компетенции будущего специалиста.

*Ключевые слова:* компьютерно-опосредованная коммуникация, синхронный, технология фрагментирования, технология моделирования, метод записей Корнелла.

*Annotation.* This article deals with the development of listening skills. It is well known that this skill is decisive in improving foreign language competence of the future specialist. Listening skills play an important role in preparing students for effective professional functioning. Despite this, it is this type of speech activity that foreign language teachers do not use in full swing. There can be many reasons for this. Publicly available materials are used insufficiently by teachers, or listening in a foreign language is taught unsystematically. In case of such an organization of the process, listening process loses its relevance and becomes ineffective. Technological difficulties in listening to audio materials in an online environment are the reason why teachers often ignore such an activity. The purpose of this paper is to develop such a methodology that would optimize the modern process of teaching listening to students of non-linguistic universities when learning online. An integrated approach to teaching listening, which includes teaching listening skills using the technology of fragmentation and modeling when listening to foreign language material, based on the use of the Cornell notes method, contributes to a more effective development of listening skills among students of a non-linguistic university. This approach was first applied during distance learning with students of a non-linguistic university. The article describes the step-by-step process and results of this experiment. The integrated approach proposed by the authors can be considered appropriate, since it helps to speed up the process of processing foreign sounding speech, its syntactic and semantic analysis. This approach provides an opportunity to practice all types of listening, contributes to the improvement of written and oral speech skills in the process of a special way of taking notes and discussing the listened material in a foreign language. Effective teaching of decoding skills, fragmentation and pattern recognition, modeling, as well as writing notes of heard information increases the ability of students

to master listening skills. This skill is an integral part of the process of improving the foreign language competence of a future specialist.

*Key words:* computer-mediated communication, synchronous, fragmentation technology, modeling technology, Cornell recording method.

**Введение.** Современные условия привели к изменению парадигмы обучения, обусловили широкое применение обучающих технологий Web 2.0. Нынешнее поколение Web 2.0 относится к компьютерным технологиям, которые направлены на взаимодействие, сотрудничество, создание коммуникационных сетей и постепенное включение в образовательный процесс такого компонента, как синхронная компьютерно-опосредованная обучающая среда (КООС). Такая среда дает возможность перейти от принципов передачи знаний и информации в системе преподаватель – обучаемый к принципам участия и взаимодействия, самостоятельного поиска информации и саморазвития обучаемого. Пандемия COVID-19 определила возможные преимущества создания синхронной коммуникативной обучающей среды, которая позволила превратить обучение в совместную деятельность, направленную не только и не столько на индивидуальное, но и на совместное внимание к разворачивающимся смыслам [12, С. 418].

Платформы для создания КООС могут быть альтернативой, которая соответствует основным характеристикам личных коммуникативных взаимодействий и позволяет совершенствовать коммуникативную компетентность в период невозможности личного нахождения в аудитории. Кроме того, создание синхронной компьютерно-опосредованной языковой обучающей среды имеет уникальные возможности для обеспечения социокультурного контекста и стратегической компетентности для выражения, интерпретации и согласования значений, поскольку они разделяют при личном взаимодействии часть смысла совместной деятельности, которая имеет основополагающее значение для общения в аудитории [8, С. 69].

Исследователи указывают, что синхронная компьютерно-опосредованная коммуникация ориентирована на значение, а не на форму высказывания, создавая условия и отражая реальные жизненные ситуации, что, в свою очередь, способствует мобильности и автономности обучаемого [5, С. 412], снижению стресса и тревожности, которые могут испытывать студенты в процессе изучения иностранного языка [2, С. 55]. Это происходит за счет изменения ролей преподавателя и обучаемого, которые участвуют в коммуникации практически на равных, как партнеры, на что указывают такие исследователи, как Х. Белда-Медина [9], А. Грубер [10, С. 146] и др.

Однако, как отмечается зарубежными и отечественными методистами, для эффективного осуществления коммуникации в КООС необходимо преодолеть ряд проблем. Они включают технологические и педагогические трудности. Среди проблем, связанных с применением ИКТ, можно указать нехватку цифровых ресурсов в некоторых образовательных контекстах, плохую связь, приводящую к задержке общения, отсутствие конфиденциальности и частично неэффективное общения из-за отсутствия невербальных сигналов и реального человеческого контакта [6]. В педагогическом плане описываются ограничения, связанные с низкой компьютерной грамотностью, недостаточной готовностью преподавателей к управлению группами на онлайн-платформах и низким интересом учащихся к взаимодействию друг с другом, частично из-за временных лагов, что может привести к потере внимания у обучаемых.

Анализ работ зарубежных и отечественных методологов позволил выявить основные направления исследования синхронной КООС. Они включают развитие коммуникативной компетенции, особенности устной и письменной речи в КООС, развитие навыков чтения и говорения [1, 7, 11]. В то же время, пока не достаточно исследованы работы, посвященные развитию навыков аудирования в процессе синхронной коммуникации студентов в КООС.

Общезвестно, что все виды речевой деятельности вовлечены в процесс развития иноязычной компетенции, но в данной статье речь пойдет главным образом о развитии навыка аудирования, который играет решающую роль в совершенствовании и иноязычной компетенции будущего специалиста. Навык аудирования – самый важный навык при подготовке студентов к эффективному профессиональному функционированию. Именно данный вид речевой деятельности преподаватели иностранного языка игнорируют чаще всего. Материалы, имеющиеся в свободном доступе, недостаточно используются преподавателями, либо «наблюдается бессистемность в обучении» аудированию на иностранном языке, что приводит к неэффективности его усвоения. К этому можно добавить технологические помехи и трудности при прослушивании аудиоматериалов в условиях работы онлайн. Таким образом, актуальность темы исследования обусловлена желанием предложить возможные виды заданий, направленные на прослушивание, совершенствование навыков аудирования и контроль результата этого вида деятельности, которые преподаватели могут применять в рамках синхронной компьютерно-опосредованной коммуникации.

**Изложение основного материала статьи.** Обучение аудированию иноязычной речи в течение многих лет привлекало внимание преподавателей-практиков и теоретиков. Предлагались технологии и стратегии, позволяющие более эффективно формировать навыки слухового восприятия: способ обучения аудированию при помощи отключения зрительного канала восприятия, технология использования стратегий аудирования, технология совершенствования аудитивных навыков с учетом внутреннего строения и предметного содержания аудирования и др. Однако, практика показывает, что вышеуказанные технологии не оказывают критического влияния на эффективное формирование аудитивных навыков у студентов неязыковых вузов.

Как указывалось авторами в опубликованном ранее исследовании [3], применяемая и по сей день традиционная методика обучения аудированию строится исходя из двух базовых посылов: воспроизведение аудио-трека и проверка знаний учащихся по его содержанию за счет упражнений типа "True-or-false" или "Who-has-done-what questions". То есть, студентов учат аналитико-синтетическому и избыточному видам аудирования, в то время как еще два вида аудирования (упредительно-ретроспективное и конструктивное) остаются для студентов недоступными. При таком подходе студентов не учат восприятию содержательной стороны аудио материала, в то время как аудирование включает в себя комплекс слуховых навыков. Другими словами, многие преподаватели учат посредством тестирования, а не посредством моделирования.

Целью настоящего исследования является разработка такой методики, которая позволила бы оптимизировать современный процесс обучения аудированию студентов неязыковых вузов при обучении онлайн. Комплексный подход к обучению аудированию, включающий в себя обучение слуховым навыкам с помощью применения технологии фрагментирования и моделирования при прослушивании иноязычного материала, с опорой на использование метода записей Корнелла (Cornell notes) будет способствовать более эффективному развитию умений аудирования у студентов неязыкового вуза. Новизна данного исследования заключается в том, что такая методика была впервые применена во время дистанционных занятий со студентами неязыкового вуза, ниже излагается описание поэтапного процесса и результатов данного эксперимента.

Экспериментальное занятие проводилось со студентами направлений «Экономика» и «Менеджмент» 2 курса уровня Бакалавр, обучающимися в Институте экономики и предпринимательства Нижегородского государственного университета

им. Н.И. Лобачевского (ИЭП ННГУ). На втором курсе студенты изучают дисциплину «Иностранный язык в профессиональной коммуникации», что подразумевает обучение студентов иноязычному общению в профессиональных ситуациях. Описываемое аудиторное занятие проводилось в трех группах уровня Intermediate. Тема занятия – “What is a gift economy?”. Занятие строилось с использованием информационно-коммуникационных технологий, в частности, привлекались учебные материалы с сайта Ted.ed [13], на котором преподаватели имеют возможность выбрать подходящий материал из целого арсенала аутентичных источников.

Во время первого этапа формирования навыков аудирования перед проведением задания на прослушивание студенты познакомились с лексическими единицами, которые были представлены в составе тематических блоков. Таким образом, был снят психологический барьер и чувство тревоги, возникающее у студентов, когда они слышат аутентичную иностранную звучащую речь и должны в потоке речи распознать отдельные слова и фразы [4, С. 64]. Тематическая лексика показывалась на экране и сопровождалась использованием инфографики – были использованы релевантные рисунки, схемы, фотографии. Можно отметить эту возможность как большое преимущество проведения занятий в синхронной компьютерно-опосредованной среде, поскольку инфографика дает визуальную опору для лучшего запоминания усваиваемого лексического материала.

Далее, на втором этапе, студенты прослушивали короткие фрагменты из монологического высказывания, содержащие новую лексику, представленную ранее студентам. Такой подход основан на технологии фрагментирования, когда обучаемые при декодировании информации опираются на синтаксические (а не на грамматические) блоки, хранящиеся в долговременной памяти. Это позволяет студенту быстро распознать целые куски информации на иностранном языке, как только человек слышит ключевые слова. Применяя готовые фрагменты, содержащие несколько слов, человеческий мозг не должен обрабатывать каждое слово одно за другим, что сокращает время от фазы декодирования до фазы дискурса, приближая аудирование иноязычной речи к аудированию родной речи.

На третьем этапе подготовки к просмотру была осуществлена последующая отработка лексических фрагментов в составе предложения, составленных самими студентами. Были использованы стратегии прогнозирования и моделирования, когда студенты сначала обсуждают возможное содержание слушаемого текста в парах или группах, а затем делятся своими идеями или комментариями со всей группой. При этом применялась техническая возможность работы студентов небольшими группами в отдельных залах. Эти два этапа (фрагментирование и моделирование) действительно важны, поскольку именно во время фаз разделения на смысловые отрезки, их анализа и дальнейшего использования лексических единиц при построении дискурса происходит отработка и закрепление навыков аудирования и говорения. Кроме того, технология фрагментирования на этапе подготовки к аудированию большого текста коррелирует с основными мыслительными процессами, происходящими при восприятии чьей-то звучащей речи, когда распознавание и осмысление происходят практически одновременно, в рамках одного временного промежутка. Точно так же, при устном дискурсе имеет место явление фрагментации, речь порождается интонационными единицами, совпадающими с простыми предикациями [6, С. 5].

На четвертом этапе занятия студенты выполняют задание по аудированию. Одновременно с прослушиванием они ведут заметки при помощи метода Корнелла. Метод Корнелла широко используется в зарубежных университетах при ведении конспектов лекций. Он состоит в следующем:

Страница тетради студента делится на три части при помощи одной вертикальной и одной горизонтальной линий. Во время просмотра видеозаписи заполняется только левая колонка, в которой пишутся ключевые слова, подсказки и важные факты (цифры, даты и т.д.).

После прослушивания студентам дается время для того, чтобы в правой колонке написать вопросы (5-7) по содержанию видеозаписи.

На завершающем этапе занятия производится контроль понимания прослушанного текста, а также дальнейшее закрепление навыков устной и письменной речи. Студенты работают в парах или группах, задавая вопросы друг другу и отвечая на них. После ответа на вопросы преподаватель дает установку на написание резюме по видео (не более 5-7 предложений). Студентам дается десять минут, чтобы в нижней части листа, под горизонтальной линией, записать краткое резюме по видеоматериалам. Данный вид письменной работы позволяет преподавателю произвести наблюдение и оценить степень понимания прослушанного текста, а также развить когнитивные умения студентов определять тему, идею и основной смысл аудиотекста, устанавливать взаимосвязь между фактами, причинами, событиями, логическую последовательность аудиотекста, выражать свое мнение.

**Выводы.** Во-первых, обучать навыкам декодирования звучащего текста по специальности нужно начинать с самого начала обучения студентов в вузе. Во-вторых, обучение распознаванию лексики на слух должно происходить намного чаще, и не в изолированных словах, а в виде высокочастотных фрагментов. Следует научить студентов распознаванию и анализу языковых моделей с помощью слуховой среды потому, что распознавание этих моделей способствует приобретению знаний. Правильное обучение навыкам декодирования, фрагментации и распознавания образов, моделирования, а также навыкам письменного конспектирования услышанной информации повышает способность студентов к овладению умения аудирования, которое является неотъемлемой частью процесса формирования иноязычной компетенции.

Таким образом, данный комплексный подход представляется целесообразным в условиях дистанционного обучения студентов, поскольку, начиная со второй фазы аудирования (лексического поиска) происходит ускорение обработки иностранной звучащей речи и совершенствование навыков письменной и устной речи во время ведения записей и обсуждения прослушанного.

#### **Литература:**

1. Болсуновская, Л.М. Высшее образование в эпоху COVID-19: проблемы vs возможности / Л.М. Болсуновская // Вариативность и стандартизация языкового образования в неязыковом вузе: Сборник статей по материалам IV Международной научно-практической конференции, 27-28 апреля 2021 г. – Н.Новгород: Нижегородский госуниверситет им. Н.И. Лобачевского, 2021. – С. 44-48.

2. Ваганова, Н.В. Проблема тревожности у студентов нелингвистического вуза в процессе изучения английского языка / Н.В. Ваганова // Вариативность и стандартизация языкового образования в неязыковом вузе: Сборник статей по материалам III Международной научно-практической конференции, 21 апреля 2020 г. – Н.Новгород: Нижегородский госуниверситет им. Н.И. Лобачевского, 2020. – С. 54-58.

3. Ваганова, Н.В. Пути оптимизации обучения аудированию студентов неязыковых вузов / Н.В. Ваганова, М.В. Золотова, Ю.Н. Карпова // Высшее образование сегодня, 2020. – № 10. – С. 48-52.

4. Золотова, М.В. Методика обучения публичному высказыванию в формате Ted talk в курсе изучения английского языка в вузе / М.В. Золотова, Н.А. Скурихин // Балтийский гуманитарный журнал, 2019. – Том. 8. – № 4 (29). – С. 63-65.



5. Золотова, М.В. Формирование навыков автономного студента на занятиях по английскому языку в процессе проектной деятельности / М.В. Золотова, Е.В. Ганюшкина // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. Вып. 35. – Н. Новгород: НГЛУ, 2016. – С. 138-145.
6. Кибрик, А.А. Анализ дискурса в когнитивной перспективе: диссертация ... доктор филол. наук: 10.02.19 / Кибрик Андрей Александрович. – Москва, 2003. – 90 с.
7. Мартянова, Т.В. Дистанционное изучение английского языка в неязыковом вузе: за и против / Т.В. Мартянова, О.В. Гринченко // Вариативность и стандартизация языкового образования в неязыковом вузе: Сборник статей по материалам IV Международной научно-практической конференции, 27-28 апреля 2021 г. – Н. Новгород: Нижегородский госуниверситет им. Н.И. Лобачевского, 2021. – С. 174-178.
8. Тоцкая, И.В. Компьютерно-опосредованная коммуникация: технологически, социокультурные и лингвистические особенности в обучении иностранным языкам / И.В. Тоцкая // Современное педагогическое образование, 2021. – №2. – С. 67-73.
9. Belda-Medina, J. Enhancing Multimodal Interaction and Communicative Competence through task-based Language Teaching in Synchronous Computer-Mediated Communication / J. Belda-Medina // Education Sciences, 2021. – 2019. – 11(11), 723. – 17 p. – URL: <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/119390/1/Belda-Medina> (дата обращения 05.12.2021).
10. Gruber, A. Fostering Interaction in Synchronous Online Class Sessions with Foreign Language Learners / A. Gruber, E. Bauer // Teaching, Technology, and Teacher Education during the COVID-19 Pandemic: Stories from the Field. – AACE: Waynesville, NC, USA, 2020. – pp. 175-178.
11. Hanon, J. L2 communicative competence analysis via computer-mediated communication (SCMC) as an alternative to formal classrooms/ J. Hanon // Innovations in Language Learning and Teaching. – URL: <https://www.researchgate.net/publication/349865192> (дата обращения 20.01.2022).
12. Wang, S. Web 2.0 and second language learning: What does the research tell us? / S. Wang, C. Vasquez // Journal of Chemical Information and Modelling, 2019. – 53(9). – p. 412-430.
13. What is a gift economy? – 2021. – URL: <https://ed.ted.com/lessons/what-is-a-gift-economy-alex-gendler/> (дата обращения 15.11.2021).

**Педагогика**

**УДК 378.1**

**старший преподаватель кафедры общеобразовательных дисциплин Волохова Галина Владимировна**  
Северо-Кавказский филиал Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения  
высшего образования «Российский государственный университет правосудия» (г. Краснодар);  
**старший преподаватель кафедры языкознания и иностранных языков Барсегян Каринэ Робертовна**  
Северо-Кавказский филиал Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения  
высшего образования «Российский государственный университет правосудия» (г. Краснодар)

#### **ПРОБЛЕМНЫЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН В ЮРИДИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

*Аннотация.* В данной статье поднимается острая проблема поиска педагогических и инновационных технологий обучения студентов дисциплинам общеобразовательного цикла. Такого рода технологии, по мнению авторов, могли бы существенно повысить интерес и мотивацию современных студентов к изучению непрофильных дисциплин выбранного ими для профессиональной подготовки вуза. Дело в том, что сложившиеся ранее представления и подходы к процессу обучения перестают соответствовать запросам целевой аудитории, рынка и нуждаются в переосмыслении. В современных реалиях вынужденной необходимостью становится освоение новые ИТ-навыков и методик обучения. Серьезное значение приобретает сегодня психологическая составляющая процесса преподавания, т.к. она позволит минимизировать эмоциональные риски. Сегодня неизбежно происходит процесс интеграции языка и культуры, потребности в надпрофессиональных навыках, среди которых, в первую очередь, выделяются именно коммуникативные навыки. С их помощью происходит процесс познания лингво-культурологических особенностей языка при изучении иностранного языка студентами. Особое внимание должно быть уделено инновационным формам групповой работы и приемам эмоционального дизайна в процессе преподавания общеобразовательных дисциплин. Для работы в условиях смешанных форматов обучения необходимо менять подход к преподаванию. Элементы геймификации, встраивание в образовательных контент новых и интересных приемов и технологий очень важны. Процесс преподавания должен удерживать внимание целевой аудитории в процессе всего изучения дисциплины. Это весьма непросто. Можно активизировать студентов и повысить их мотивацию за счет таких форм работы с ними, как: челлендж, флэшмоб, воркшоп и др. Серьезное внимание, по мнению авторов статьи, должно быть уделено мотивации преподавателей. Педагоги вуза должны видеть архитектуру своих курсов, создавать совершенно новый педагогический дизайн.

*Ключевые слова:* инновационные технологии, процесс обучения, образовательная среда вуза, смешанный формат обучения, активные методы обучения, перформанс, эмоциональная поддержка, мастермайнд, онлайн воркшоп, челлендж.

*Annotation.* This article raises the acute problem of finding such pedagogical and innovative technologies for teaching students the disciplines of the general education cycle. Such technologies, according to the authors, could significantly increase the interest and motivation of modern students to study non-core disciplines of their chosen university for professional training. The fact is that the previously established ideas and approaches to the learning process no longer meet the needs of the target audience, the market and need to be rethought. In modern realities, mastering new IT skills and training methods becomes a necessity. The psychological component of the teaching process is of serious importance today, because it will minimize emotional risks. Today, there is inevitably a process of integration of language and culture, the need for supra-professional skills, among which, first of all, it is communication skills that stand out. With their help, the process of cognition of linguistic and cultural features of the language occurs when students study a foreign language. Special attention should be paid to innovative forms of group work and emotional design techniques in the process of teaching general education disciplines. To work in conditions of mixed learning formats, it is necessary to change the approach to teaching. Gamification elements, embedding new and interesting techniques and technologies in educational content are very important. The teaching process should hold the attention of the target audience during the entire study of the discipline. This is very difficult. It is possible to activate students and increase their motivation through such forms of work with them as: challenge, flash mob, workshop, etc. Serious attention, according to the authors of the article, should be paid to the motivation of teachers. University teachers should see the architecture of their courses, create a completely new pedagogical design.

*Key words:* innovative technologies, learning process, educational environment of the university, mixed learning format, active teaching methods, performance, emotional support, mastermind, online workshop, challenge.

**Введение.** Если проанализировать, какие изменения претерпевает образовательная среда современных вузов, то очевидным становится тот факт, что все кардинально меняется в самые короткие сроки. Так, только за 2021 год российское высшее образование изменилось существенно. Это связано с огромным количеством противоречий: с одной стороны, между имеющимся уровнем владения педагогами инновационными технологиями, и, с другой стороны, их вынужденной необходимостью осваивать новые ИТ-навыки и методики обучения [3]. При этом учащиеся должны были стремительно переместиться в режим полной «самодисциплины и самообучения». Это достаточно сложный процесс, в первую очередь, с психологической точки зрения, потому что обусловлен этот переход особенностями эмоционально-волевой сферы обучающихся.

Знания в области общеобразовательных дисциплин – это базовый фундамент для успешного формирования профессиональных компетенций для любого профиля и направления подготовки бакалавров. Основная проблема в данном случае переплетается с базовым уровнем подготовки по общеобразовательным дисциплинам выпускников школ, в сложности реализации программ профильных классов с учетом преемственности с программами высшей школы, а также с проблемами подготовки юристов в современных юридических вузах [1].

Преемственность должна, в первую очередь, оптимизировать адаптационный этап при поступлении в вуз, и по словам многих первокурсников, разрыв этот чаще всего и разрушает мотивацию к процессу обучения. Молодежи хочется, чтобы в вузе их также, как и на уроках любимых школьных учителей, поражала виртуозность преподавателя, способного сделать учебные занятия очень увлекательными и захватывающими, удерживающими их внимание, где каждый студент чувствовал бы себя сопричастным. А по сути в большинстве случаев первокурсники сталкиваются с тем, что уровень их подготовки совершенно не соответствует стартовому уровню начала обучения в вузе. Особенно это затрагивает общеобразовательные дисциплины. И сопричастности этой реализовать не получается, т.к. фоновый негативизм из-за пандемии, быстрые переходы на смешанные форматы обучения вынуждают и преподавателей, и студентов находиться в достаточно сложных условиях.

**Изложение основного материала статьи.** Проблемных моментов в преподавании общеобразовательных дисциплин намечается очень много, именно в этом и кроется запрос на пересмотр их преподавания. Междисциплинарное поле общеобразовательной культуры студента должно быть релевантным цели его успешной профессиональной подготовки. Например, в процессе преподавания такой дисциплины, как: «Иностранный язык», потому что именно сегодня мы находимся на пике не только интеграции языка и культуры, но и формирования коммуникативных навыков, что происходит в процессе познания лингво-культурологических особенностей языка. При этом современное высшее образование транслирует такой огромный набор профессиональных терминов и понятий, которые заимствованы из иностранных языков, а также сама практическая деятельность требует от конкурентоспособного специалиста наличия таких надпрофессиональных навыков, среди которых свободное профессиональное общение с зарубежными партнерами на иностранном языке.

С точки зрения ретроспективы погружения студента-первокурсника в образовательную среду юридического вуза, очевидным остается факт, что с самых первых дней учебных занятий он вынужден в большом объеме изучать непрофильные предметы, как известно, трудоемкость блока общеобразовательных дисциплин 1-3 семестров очень высока. Это, безусловно, будет оказывать отрицательное воздействие на мотивационную составляющую обучающихся. Общая проблемная тенденция упирается в запрос, связанный с тем, чтобы уделить внимание психологии, потому что именно психологическая составляющая позволит минимизировать эмоциональные риски в процессе изучения непрофильных дисциплин [6; 7].

Также на приоритетные позиции выходят инновационные формы групповой работы и приемы эмоционального дизайна в процессе преподавания общеобразовательных дисциплин, которые имеют как междисциплинарный потенциал эффективности, так и для проведения занятий в условиях смешанных форматов (онлайн и офлайн) могут быть интересны и преподавателям, и студентам.

Среди эффективных приемов эмоционального дизайна, которые могут сделать процесс преподавания более интересным, инновационным и качественным, можно назвать: 1) перформанс: метафору (при использовании которой происходит в ходе занятия наглядное сравнение объясняемой темы с чем-то знакомым и понятным, т.к. процесс погружения в любую тему дисциплины может быть бесконечным, поэтому важно создать такие стимулы для студентов, чтобы они научились применять те знания, которые уже были получены ими ранее); 2) эмоциональную поддержку студентов (когда на разных этапах изучаемого курса их можно похвалить и отметить с помощью дидактических или рейтинговых поощрений); 3) педагогически уместные «мемы» (шутки, выраженные посредством картинок и надписей с остроумным и жизненным подтекстом, что позволит осуществить эмоциональную разгрузку и снять напряжение) [2].

Спектр форм и приемов работы, повышающих уровень групповой вовлеченности в интерес к изучаемым общеобразовательным дисциплинам, достаточно разнообразен. Среди них можно назвать: 1) онлайн-звонки, на любой удобной платформе для образовательной организации, которые используются для получения обратной связи, обсуждения трудных моментов, разбора домашних и творческих заданий; 2) мастермайнд, представляющий собой регулярные встречи с комбинацией мозгового штурма, обучения в действии, постановки личных целей, групповой поддержки и обратной связи от каждого участника. Обязательный атрибут мастермайнд – наличие фасилитатора, человека, обеспечивающего успешную групповую коммуникацию; 3) офлайн-занятия, которые не утратят свою значимость, за счет направленности на восприятие контента посредством контакта преподавателя и студента, что обуславливается тем, что такой формат позволяет преподавателю адаптировать программу под каждую группу, заострить внимание на моментах, которые, действительно, интересны студентам, очевидно, что важной особенностью занятий в формате офлайн является работа в сообществе и живое общение [4; 5].

По мнению Серафимович И.В. и Беляевой О.А., также повысить интерес к общеобразовательным дисциплинам можно с помощью таких педагогических технологий, как: – онлайн-воркшопы, на которых студенты работают над своими задачами, домашними и творческими заданиями с возможностью получить обратную связь от куратора или других участников; – эфиры, когда происходит взаимодействие преподавателя с обучающимися посредством видео в прямой трансляции или в записи, что, как правило, может использоваться для проведения занятий, подачи дополнительной информации, налаживания контакта с учениками и поддержания их активности в процессе обучения; – разборы, при реализации которых в педагогическом процессе, происходит формат группового взаимодействия в онлайн или офлайн режимах работы, при котором анализируются работы участников, определяются слабые моменты и ставятся задачи по их доработке; – проекты, с пошаговыми офлайн-мероприятиями, необходимыми для сбора информации о результатах реализации проектов обучающимися, а также поддержки мотивации и нетворкинга; дайджесты в чатах, представляющие

собой краткое содержание событий, произошедших в течение дня, недели, месяца для информирования студентов, структурирования полученных знаний, а также поддержания эмоционального фона в чате [11].

**Выводы.** Таким образом, можно прийти к выводу, что особо эффективными в новом педагогическом дизайне процесса преподавания общеобразовательных дисциплин можно назвать также встречи с обучающимися для ответов на вопросы по пройденному материалу, которые можно проводить в формате голосовых чатов или эфиров. Одной из наиболее значимых форм работы является рефлексия, с помощью которой каждый обучающийся может осуществить анализ своего состояния, а также сделать выводы после задания, какого-либо выполненного задания. Большой популярностью среди современных студентов пользуется такая форма, как челлендж. Челлендж – это сложное задание. Английское слово challenge означает «испытание, вызов, трудное задание». Такие типы групповой динамики, как челленджи, марафоны, конкурсы, в ходе которых студенты выполняют разного рода тематические задания, используются для поднятия уровня активности и мотивации обучающихся.

Как считают Кузьмина Э.В., Раджабова Ж.К., Самарина М.Н., в последнее время стали особенно популярными флэшмобы онлайн, представляющие собой заранее спланированные акции на привлечение внимания, использующиеся. В основном, для снятия эмоционального напряжения в процессе изучения наиболее сложных тем дисциплины, или курса, также данная технология создаст эмоциональный отклик от сопричастности к общему делу, что является весьма популярным в студенческой среде [8; 9; 10].

Также можно использовать в работе генерацию контента дисциплины студентами. Это также формат группового обучения, при котором студенты сами формируют контент и обмениваются полезными материалами, в ходе изучения той или иной темы дисциплины (ссылки, ресурсы, книги для обучения друг друга). Весь этот широкий спектр инновационных подходов может быть логически встроены в итоговый этап процесса изучения общеобразовательных дисциплин за счет балльно-рейтинговой системы оценок, различных соревнований, причем эти соревнования могут быть организованы между отдельными студентами или командами студентов, что позволит повысить продуктивность и мотивацию, а с помощью поощрений обучающихся, символов виртуального статуса, можно удерживать на высоком уровне вовлеченность в игровой процесс.

Чтобы успешно применять весь этот спектр инновационных технологий в процессе совершенствования преподавания общеобразовательных дисциплин в юридическом вузе, нужно, чтобы, в первую очередь, на эти изменения и новшества были замотивированы преподаватели, чтобы они могли видеть архитектуру своих курсов и весь алгоритмический рисунок не только создания нового педагогического дизайна, но и каждого шага педагогической работы по их реализации. Очень часто существует противостояние между преподавательскими сообществами профильной и общеобразовательной подготовки. И такой же диссонанс могут обусловить и проблемы, и противоречия, связанные с отсутствием преемственности между уровнем общеобразовательной подготовки выпускников школ и потребностью в определенном уровне входного тестирования для абитуриентов.

#### **Литература:**

1. Алексеенко, О.И. Проблемы инновационного преподавания гуманитарных дисциплин в вузе / О.И. Алексеенко, Т.В. Даниленко // Современное педагогическое образование. – 2019. – №5. – С. 4-7.
2. Ашихмина, А.А. Перформанс как метод овладения культурными смыслами студентов в педагогическом вузе / А.А. Ашихмина // Наука и образование сегодня. – 2016. – №1 (2). – С. 22-23.
3. Боцоева, А.В. О ресурсах цифровизации высшего образования в контексте перехода на инновационный уровень / А.В. Боцоева, С.К. Гучетль, Ю.С. Кульбит // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 66-2. – С. 59-62.
4. Бужинская, Н.В. Мастермайнд-группы в структуре онлайн-обучения / Н.В. Бужинская, Е.С. Васева // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2021. – №1 (41). – С. 56-61.
5. Есенбекова, А.Э. Современный подход к преподаванию математики в вузе / А.Э. Есенбекова, Л.К. Джумахметова, С.М. Дусталиева. – Текст: непосредственный // Аспекты и тенденции педагогической науки: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2017 г.). – Санкт-Петербург: Свое издательство, 2017. – С. 189-192.
6. Камкия, Ф.Г. Обучение юристов в высшей профессиональной школе: инновационный подход / Ф.Г. Камкия, Н.А. Кондрашова // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 2. – С. 116-117.
7. Проблемы преподавания общеобразовательных дисциплин в юридическом вузе и подходы к их решению / Г.И. Козырева, Е.А. Колупаева, А.В. Книга, М.В. Осанова // Образование и право. – 2020. – №11. – С. 213-217.
8. 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.
9. Раджабова, Ж.К. Использование инновационных технологий в процессе обучения праву / Ж.К. Раджабова, К.А. Исмаилова // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2015. – №4. – С. 172-173.
10. Самарина, М.Н. Использование информационных технологий в учебном процессе как средство повышения качества юридического образования / М.Н. Самарина // НПЖ «Диалог». – 2016. – №2 (3). – С. 35-40.
11. Серафимович, И.В. Профессионализация мышления и психолого-педагогическая подготовка педагогов к работе с личностными результатами обучающихся средствами воркшопа / И.В. Серафимович, О.А. Беляева // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2019. – №2. – С. 114-117.

**Педагогика**

**УДК 378.147**

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

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

**преподаватель Воронина Екатерина Геннадиевна**

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

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНСТРУМЕНТОВ РАСШИРЕННОЙ РЕАЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**

*Аннотация.* Данная работа посвящена использованию инструментов расширенной реальности в образовательном процессе. Расширенная реальность включает в себя виртуальную, дополненную и смешанную реальность. Она дает возможность значительно повысить качество образовательного процесса с помощью наглядности. Расширенная реальность обеспечивает вовлечение обучающихся и их мотивацию, что является ключевым приоритетом для учителей. Основным преимуществом технологии в процессе обучения являются расширенные возможности преподавания. Одной из проблем

современной системы образования является ограниченная способность описывать и демонстрировать сложные понятия и объяснять их практичным и доступным способом. Нынешний способ подачи информации часто является не полным. Это незначительная проблема в гуманитарных науках, но она становится критической, когда дело доходит до физики, химии и биологии. Образовательные приложения помогут сделать процесс объяснения сложных концепций менее трудоемким, добавив интерактивный аудиовизуальный фактор. В данной работе описаны конкретные инструменты, которые можно использовать в образовательном процессе. Особым плюсом является возможность использования технологий в работе с обучающимися, имеющими особые образовательные потребности. Данная технология гарантирует включение студентов с ограниченными возможностями в учебный процесс. Near Sighted VR Augmented Aid разработан для обучающимся с нарушениями зрения. Приложения позволяют изменять контрастность, размеры текста, добавлять аудиокомментарии. Все данные факты способствуют интеграции студентов с ограниченными возможностями в сообщество.

*Ключевые слова:* расширенная реальность, дополнительная реальность, виртуальная реальность, обучение, качество, наглядность.

*Annotation.* This work is devoted to the use of augmented reality tools in the educational process. Augmented reality includes virtual, augmented and mixed reality. It makes it possible to significantly improve the quality of the educational process with the help of visibility. Augmented reality ensures the involvement of students and their motivation, which is a key priority for teachers. The main advantage of technology in the learning process is the expanded teaching opportunities. One of the problems of the modern education system is the limited ability to describe and demonstrate complex concepts and explain them in a practical and accessible way. The current way of presenting information is often incomplete. This is a minor problem in the humanities, but it becomes critical when it comes to physics, chemistry and biology. Educational applications will help make the process of explaining complex concepts less time-consuming by adding an interactive audiovisual factor. This paper describes specific tools that can be used in the educational process. A special advantage is the possibility of using technology in working with students with special educational needs. This technology guarantees the inclusion of students with disabilities in the educational process. Near Sighted VR Augmented Aid is designed for students with visual impairments. Applications allow you to change the contrast, the size of the text, add audio comments. All these facts contribute to the integration of students with disabilities into the community.

*Key words:* augmented reality, additional reality, virtual reality, training, quality, visibility.

**Введение.** Система образования нуждается в новых технологиях, чтобы оставаться актуальной в постоянно меняющемся мире и быть эффективной в реализации своей миссии [1, 3]. Расширенная реальность, включающая в себя дополненную, смешанную и виртуальную, является следующим логическим шагом в эволюции системы образования [2, 5].

Статистика использования виртуальной реальности в образовании: 97% обучающихся нравится использование VR и AR в обучении, около 80% преподавателей имеют девайсы, которые позволяют использовать элементы дополненной реальности, но при этом используют их 6,87% [4, 7].

Интерактивность – ключевая причина, по которой VR и AR так привлекательны для образовательных целей [6]. Сегодняшние типичные уроки состоят из большого количества слушания, записи и небольшого количества практических элементов [8]. Виртуальная реальность дает возможность познакомиться с предметом лицом к лицу. Таким образом, такого рода опыт гораздо более убедителен и эффективен в передаче знаний, чем традиционная лекция [9].

В долгосрочной перспективе, при правильной реализации VR/AR должны окупиться в виде высококвалифицированных специалистов, готовых к работе [10]. Одним из самых больших препятствий для широкого внедрения VR и AR решений в образовательный процесс является чисто практический – для создания качественного AR/VR контента, который будет покрывать потребности образовательных программ, требуется много усилий (как со стороны разработчиков, так и со стороны преподавателей) [11].

Цель работы – проанализировать и рекомендовать инструменты расширенной реальности для использования в образовательном процессе.

**Изложение основного материала статьи.** У лабораторий расширенной реальности есть много возможностей, недоступных в обычной лаборатории, например рассматривать жизнь на молекулярном уровне, изучать сценарии, которые подчеркивают связь между лабораторным опытом и реальным миром, и ускорять эксперименты, чтобы результаты можно было увидеть быстрее.

**zSpace** продолжает оказывать влияние на образовательное пространство VR/AR, выделяясь в своей области благодаря уникальному ноутбуку AR/VR «все в одном» с контентом, которым можно управлять с помощью стилуса. При использовании в классах дети имеют доступ к очкам zSpace, которые позволяют индивидуально и совместно обучаться. Преподаватели, которые использовали этот инструмент, сообщают о более высоком уровне взаимодействия обучающихся между собой и с образовательным контентом.

**Curiscope** – это британский стартап AR и VR, который направлен на развитие любви к науке у обучающихся. AR-решения позволяют пользователям исследовать мир вокруг них новыми способами. Virtuali-Tee от Curiscope – это футболка дополненной реальности для изучения тела.

**Merge Virtual Reality** ориентированно на детей в возрасте от десяти лет и старше. Продукт делает детей умнее, креативнее и общительнее. Они предлагают инновационный опыт для класса (Merge Cube). Это голограмма, которую держат в руке, может отображать человеческое сердце, аквариум, солнечную систему и другие объекты, также позволяет взаимодействовать с ними.

С помощью **Merge EDU** преподаватели естественных наук могут более эффективно объяснять концепции, программы STEM могут выходить за рамки классной комнаты, а школы могут внедрять новые мощные образовательные технологии. Их контент и гарнитуры будут работать практически с любым смартфоном.

**Google Expeditions** позволяет преподавателям выступать в роли гидов, ведя своих учеников в экспедиции по всему миру и даже в космосе. Google Expeditions охватывает более 900 VR-опытов, доступных для изучения в классе. В будущем Google рассчитывает предоставить обучающимся инструменты для создания собственных VR-экспедиций. Этот шаг не только увеличит количество контента, доступного другим пользователям, но и научит обучающихся создавать захватывающий контент и использовать программное обеспечение для редактирования. Google также добавил AR Expeditions, позволяя студентам использовать практически любое устройство Android или iOS, чтобы виртуальные объекты в натуральную величину появлялись в классах [10].

**Alchemy Immersive** создает уникальные образовательные истории. Например, некоторые истории позволяют зрителям пойти по стопам Чарльза Дарвина через Галапагосские острова, глубоко погрузиться под Большой Барьерный риф рядом с Дэвидом Аттенборо или спуститься с Международной космической станции. Что выделяет Alchemy VR, так это высококачественный опыт, который они производят, и количество партнеров по взаимодействию.

**RegattaVR** является оператором услуг по обучению виртуальной реальности, призванных помочь добиться изменения поведения и большей эмпатии. Компания предлагает смешанные услуги по обучению в дополнение к VR / AR с

использованием нескольких модальностей, таких как онлайн, класс, игры, самостоятельное обучение, видео, анимация и инструменты поддержки производительности. RegattaVR позволяет пользователям применять формальные методологии к учебному дизайну, дизайну пользовательского опыта и протоколам данных для обеспечения эффективных результатов обучения и обучения.

**Discovery VR** – это приложение виртуальной реальности, которое позволяет просматривать эксклюзивные 360-градусные видеоролики образовательного контента о дикой природе, экологических проблемах, космических приключениях, культуре и истории. Discovery VR используется для просмотра видео, которое соответствует содержанию курса, готовятся вопросы и руководства по просмотру, сопровождающиеся целевыми обсуждениями. Каждый раз, когда пользователи исследуют среду VR можно сосредоточить свое внимание на другом аспекте видео. Несколько просмотров, особенно с использованием гарнитуры, помогут учащимся исследовать контент по-новому и находить больше деталей каждый раз, когда они посещают мир VR.

**Arility** – это AR-приложение для основ обучения безопасности. Позволяет детям напрямую взаимодействовать с персонажами AR в опасных ситуациях и побуждает определять безопасный выбор в своем собственном темпе. Учителя могут опираться на панель мониторинга в режиме реального времени, чтобы эффективно управлять классом в целом или в небольших группах и получать специальный табель успеваемости на основе результатов учебной программы. Благодаря функциям AR и 360° visuals приложение Arility делает обучение основным навыкам безопасности в классе легким и, что особенно важно, привлекательным.

**Nanome** – это VR-приложение для открытия и изучения наномиров. Приложение позволяет пользователям манипулировать атомами и проектировать молекулы в режиме реального времени, а затем изучать их в целевой среде и модифицировать их по желанию. Nanome помогает стимулировать как обучение, так и научные исследования, освобождая мозг от воображения и описания сложных концепций. Nanome повышает вовлеченность и понимание обучающихся с помощью программного обеспечения для совместного химического проектирования в VR [11].

**Unimersiv** является одной из крупнейших платформ для VR-образования. Компания создает разнообразный VR-контент для школ по истории, космосу или анатомии человека (экскурсии по Древнему Риму, Афинскому Акрополю и Стоунхенджу или изучение динозавров в VR).

**Google Cardboard** – это платформа виртуальной реальности, разработанная Google. Платформа представляет собой недорогую систему, которая поощряет разработку приложений. Пользователи могут создать свой просмотрщик из простых, недорогих компонентов, используя спецификации, опубликованные Google, либо приобрести готовый. Чтобы использовать платформу, пользователи запускают совместимые с Cardboard мобильные приложения на своем телефоне, помещают его в заднюю часть средства просмотра и просматривают контент через объективы.

Mattel в сотрудничестве с Google выпустила VR-версию **View-Master**. Подобно Cardboard, эта гарнитура VR использует смартфоны, объективы и мобильное приложение, созданное с использованием Cardboard SDK. View-Master Destinations предлагает пользователям возможность посетить такие известные места, как Статуя Свободы и остров Эллис в Нью-Йорке, древний город майя Чичен-Ица или Тауэрский и Тауэрский мост в Лондоне.

**Google Expeditions** – это захватывающее образовательное приложение, которое позволяет учителям и обучающимся исследовать мир через более чем 1000 туров виртуальной реальности и 100 туров дополненной реальности. Преподаватели и обучающиеся используют мобильные устройства и средства просмотра VR, чтобы виртуально исследовать художественную галерею или музей, плавать под водой или перемещаться по космическому пространству, не выходя из класса. В рамках AR-туров учителя могут использовать мобильные устройства для переноса объектов в свои классы, чтобы учащиеся могли видеть и ходить вокруг 3D-объектов [10].

**Random42 VR** предлагает визуальную поглощающую и научно точную 3D-модель человеческого тела. Обучающиеся оказываются внутри тела и могут наблюдать, как красные кровяные клетки проплывают мимо, а также следовать сигнальному пути в ядро или видеть, как бактерии делятся прямо рядом с ними. Random42 VR демонстрирует силу медицинской анимации, показывая, как новые технологии могут быть использованы сегодня для понимания сложных научных предметов.

**Физика. Магнетизм** произведен Центром НТИ ДВФУ и компанией Modum Lab. VR-комплекс дает возможность изучить и отработать на практике правила левой и правой руки, понять силу Лоренца, поставить опыты Эрстеда и Фарадея. Разработка дает возможность изучать явления в пространстве, понять связь видимых действий с невидимыми феноменами. С помощью микроуроков учитель может гибко организовывать учебный процесс.

**VARVARA** продукт Центра НТИ ДВФУ, на платформе компании VR Supersonic. Инструмент дает инновационный подход к языковой практике на занятии. Дает возможность качественно практиковать и изучать английский язык. Погружаясь в виртуальную реальность можно быть постояльцем отеля, посетителем ресторана и многое другое, реализуя языковые навыки в практике.

**VR Space** разработка Центра НТИ ДВФУ и "Мастерской науки", представляет собой экспериментальную программу по стереометрии на базе использования виртуальной реальности. Тренажер рассчитан для детей 7-9 класса, нацелен на начинающих изучать предмет, а также имеющих трудности в обучении стереометрии. Построен на деятельностном подходе: попытка решить первые задачи любым способом, освоение метода, испытание границ его применимости и уверенное решение последних задач. VR имеет сопровождение в форме основательных методических материалов.

**VR Chemistry Lab** представляет собой виртуальную химическую лабораторию, дополняет существующую лабораторную базу и расширяет список экспериментов, которые доступны для самостоятельного выполнения обучающимся. Предоставляется доступ к пяти задачам VR Chemistry Lab: получение амфотерного гидроксида, свойства галогенов, различение солей серосодержащих кислот, сокращенно-ионные уравнения, выбор возможных реакций (ОГЭ-24).

**MEL Science: VR-уроки по физике и химии** разработаны с целью наглядного понимания происходящего на микроуровне. Каждый урок содержит: стенограмму, учебные заметки, списки уроков, затрагивающих похожие темы. Учебные заметки описывают алгоритм проведения урока, ключевые слова, часто встречающиеся заблуждения, источники знания, историю, забавные факты, опросы, а также темы для обсуждения. Материалы полезны для интеграции VR-материалов в обычный урок.

**Varwin Education** формирует экосистему обучения виртуальной реальности, обмена мультимедийным контентом, получения компетенций "VR-разработчика". Конструктор простой в освоении, используется для разработки и управления VR-приложениями, развивает навыки программирования. Содержит: редактор 3D и VR-миров, визуальный редактор логики Scratch, библиотеку образовательных объектов и локаций [11].

**PIA.LAB** является бесплатным приложением, произведенным информационным агентством "Россия Сегодня", идеальный вариант для школ, где нет VR-оборудования. Приложение содержит проекты виртуальной и дополненной реальности, которые доступны для простых смартфонов. На базе иммерсивных технологий из наблюдателя ученик становится активным участником. Ученик оказывается слепым в большом городе или ощущает себя в роли человека с

аутистом. Дает возможность посмотреть симулятор Лунной базы, отправиться в прошлое, пообщаться с Юрием Гагариным, заглянуть в черную дыру.

**Our Minds AR** используется с целью активизации учебной деятельности. AR позволяет увидеть, что "думают" ученики, оно отображается в табличках над ними, аналогично репликам персонажей в комиксах. Педагог видит ответы учеников на вопросы, имеет возможность их оцифровать. Ученики могут задать вопрос и поделиться идеей, путем набора текста на смартфоне или планшете, он появляется в облачке, которое видят все участники образовательного процесса.

**VR Concept** предназначена для изучения архитектурно-строительного и инженерного дела, имеющая возможность дистанционной коллективной работы. Можно самостоятельно создавать VR-контент или быть наставником для обучающихся. Обучающиеся имеют возможность разработать свой проект и загрузить в VR, поработав с виртуальным макетом в масштабе 1:1.

**BOXGLASS EDUCATION** – приложение для школ не имеющих шлемов виртуальной реальности. Мобильное приложение позволяет проводить эксперименты в дополненной реальности для уроков физики за восьмой класс. Эксперименты занимают 3-5 минут от урока, в зависимости от сложности темы. Содержит следующие темы: агрегатные состояния вещества, теплопроводность, конвекция, излучение, испарение и конденсация, кипение, плавление и кристаллизация.

**Виртуальная энциклопедия Altair VR** дает возможность 30 обучающимся одновременно отправиться в путешествие по более чем 70 шоу на разнообразных темы, от естественных наук до правил дорожного движения. Образовательный контент содержит виртуальный планетарий, включая шоу для планетариев со всего мира.

**Мобильное приложение AR VR Molecules Editor** позволяет визуализировать 3D молекулы органических и неорганических соединений из школьного курса химии на базе использования очков виртуальной реальности. Приложение сочетает VR и AR с целью представления информации, а также взаимодействия с 3D моделями химических соединений, дает возможность расширить границы интерактивного образовательного контента и повысить эффективность усвоения материала обучающимися. Обучающиеся имеют возможность делать модели молекул, которые имеют одинарные, двойные и тройные связи, создавать модели циклических соединений. Молекулы можно визуализировать в форме стержневых, шаростержневых, масштабных или проволочных моделей [10].

**Выводы.** Расширенная реальность дает возможность значительно повысить качество образовательного процесса с помощью наглядности. Она обеспечивает вовлечение обучающихся и их мотивацию, что является ключевым приоритетом для учителей. Основным преимуществом технологии в процессе обучения являются расширенные возможности преподавания. Одной из проблем современной системы образования является ограниченная способность описывать и демонстрировать сложные понятия и объяснять их практичным и доступным способом. Это незначительная проблема в гуманитарных науках, но она становится критической, когда дело доходит до естественных наук. Образовательные приложения помогут сделать процесс объяснения сложных концепций менее трудоемким, добавив интерактивный аудиовизуальный фактор. В данной работе описаны конкретные инструменты, которые можно использовать в образовательном процессе. Особым плюсом является возможность использования технологий в работе с обучающимися, имеющими особые образовательные потребности. Данная технология гарантирует включение студентов с ограниченными возможностями в учебный процесс

#### Литература:

1. Антониади, К.С. Применение VR и AR технологий в образовании / К.С. Антониади, Т.Ю. Грубич // Новые импульсы развития: вопросы научных исследований. – 2020. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-vr-i-ar-tehnologiy-v-obrazovanii> (дата обращения: 30.01.2022).
2. Атаян, А.М. Цифровая трансформация высшего образования: проблемы, возможности, перспективы и риски / А.М. Атаян, Т.Н. Гурьева, Л.Ю. Шарабаева // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2021. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-transformatsiya-vysshego-obrazovaniya-problemy-vozmozhnosti-perspektivy-i-riski> (дата обращения: 27.02.2022).
3. Бойченко, О.В. Дидактические аспекты применения цифровых технологий в организации самостоятельной работы обучающихся / О.В. Бойченко, О.Ю. Смирнова // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 69-2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/didakticheskie-aspekty-primeneniya-tsifrovyyh-tehnologiy-v-organizatsii-samostoyatelnoy-raboty-obuchayuschih-sya> (дата обращения: 27.02.2022).
4. Воронин, Д.М. Определение антропометрических параметров человека / Опорный образовательный центр. Сборник кейсов № 2: учебное пособие. Сборник кейсов за 2021 год по развитию цифровых компетенций обучающихся по программам среднего профессионального и высшего образования – Казань: Университет Иннополис, 2021. – С. 178-187.
5. Воронин, Д.М. Основные компетенции преподавателя в смешанном обучении глазами студента / Д.М. Воронин, А.В. Нечаев // Проблемы современного педагогического образования Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: – Ялта: РИО ГПА, 2020. – Вып. № 69. – Часть 1. – С. 129-132.
6. Воронин, Д.М. Внедрение цифрового компонента при разработке образовательной программы по направлению подготовки 43.03.01 педагогическое образование, профиль физическая культура / Д.М. Воронин, Е.Г. Воронина, М.В. Чайченко/ Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2021. – Вып. 72. – Ч. 4. – С. 68-70.
7. Зейналов, Г.Г. Оглы Технология расширенной реальности в образовательном пространстве // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2014. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-rasshirennoy-realnosti-v-obrazovatelnom-prostranstve> (дата обращения: 20.02.2022).
8. Иванова, З.И. Учебные материалы с дополненной реальностью в высшем профессиональном образовании // БГЖ. – 2021. – № 1 (34). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchebnye-materialy-s-dopolnenoj-realnostyu-v-vysshem-professionalnom-obrazovanii> (дата обращения: 20.02.2022).
9. Игнатьева, Э.А. Использование технологии дополненной реальности в учебном процессе // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. – 2019. – № 4 (104). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-tehnologii-dopolnenoj-realnosti-v-uchebnom-protsesse> (дата обращения: 30.01.2022)
10. Augmented Reality and Virtual Reality in School Education [Электронный ресурс]: <https://elearning.adobe.com/2020/01/augmented-reality-and-virtual-reality-in-school-education/> Дата обращения: 12.02.2022
11. Virtual Reality in Education: Features, Use Cases, and Implementation [Электронный ресурс]: <https://programme.com/blog/vr-in-education-features-use-cases-implementation/> Дата обращения: 12.02.2022

## УДК 378.1

доктор филологических наук, профессор **Вохрышева Евгения Валерьевна**

Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет» (Самарский филиал) (г. Самара);

кандидат педагогических наук, доцент **Чуйкова Элина Сергеевна**

Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет» (Самарский филиал) (г. Самара)

### ОНЛАЙН-ФОРМАТЫ АКАДЕМИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ

*Аннотация.* В статье представлен опыт филологического факультета по внедрению онлайн-форматов в процесс языковой подготовки. Рассматриваются различные специальности, для которых языковая подготовка является профильной: учителя иностранного языка и лингвисты, переводчики. Помимо официального академического общения, в котором фактически дублируется формат взаимодействия очных лекций и семинаров, обучающиеся имеют возможность участвовать в неофициальных онлайн-форматах. Необходимость развивать практику онлайн-взаимодействия очевидна. Наблюдения показывают трудности, с которыми сталкиваются студенты при смешанном обучении, при частичном переходе на онлайн-обучение. Сделан вывод, что данные трудности обусловлены недостаточно сформированной культурой академического общения. Так как сбой происходит в онлайн-формате, то и восполнятся пробелы должны в академическом общении онлайн. В статье представлены примеры встреч с коллегами, присоединение к профессиональным сообществам. Были организованы и, наоборот, тематические встречи со школьниками – будущими лингвистами. Ключевую роль в становлении языкового специалиста играют международные проекты. К ним относятся совместное онлайн-обучение со студентами других государств. Профессиональные компетенции формируются в процессе участия в международных онлайн-конференциях. Следует отметить, что студенты выступают и в качестве докладчиков со своими проектами, и в качестве переводчиков для студентов своего вуза, но неязыкового профиля. Сделан вывод, что онлайн-форматы способствуют развитию академической культуры общения, расширяются профессиональные и метапредметные компетенции, налаживаются профессиональное сотрудничество на разных уровнях. Но все это возможно только при соответствующей политике вуза, поддерживающего такие инициативы.

*Ключевые слова:* языковая подготовка, онлайн-обучение, смешанный формат, академическое общение, онлайн-формат.

*Annotation.* The article shares the experience of integrating on-line practices into the language training program at Philological faculty. The participants of the training are the students specialized in various programs: namely, prospective FL teachers, linguists and interpreters. In fact, the official academic online interaction copies the forms of offline interaction at lectures and seminars. In the experiment the students have the opportunity to try semiformal or informal online practices. Online practices are necessary. Observations allow distinguishing several problem areas that the students face while switching to online/ blended learning. They are mostly caused by the deficit skills in academic interaction. The communicative gaps appeared online should be dealt with online academic interaction as well. The article presents some cases of informal online meetings with colleagues, interaction within professional communities. In contrast, some meetings may be organized with the prospective applicants. The key on-line practice is considered to be international projects. An example of intercultural academic interaction is co-education with oversee students. Professional competences are formed effectively while participating in on-line international conferences. It should be noted that the students participate as presenters of their projects as well as interpreters for their mates: non-language students. On-line practices are regarded to be the means of forming academic interaction skills, professional skills and metacognitive skills. However, professional collaboration could not happen without the administrative support that launches the initiative.

*Key words:* language training, on-line education, blended learning, academic interaction, on-line practices.

**Введение.** Процесс обучения представляет собой, прежде всего, коммуникативное взаимодействие. В современном вузе форматы академического общения значительно расширяются благодаря внешним и внутренним факторам. К внешним факторам можно отнести активное, иногда вынужденное, внедрение дистанционных технологий обучения. К внутренним – востребованность и интерес обучающихся к общению посредством информационно-коммуникационных технологий. Обучение одним из первичных, пресуппозиционных, доминирующих элементов в своей структуре содержит мотивацию. Следовательно, учет мотивационных факторов при организации различных форматов общения в дистанционном или смешанном обучении является актуальным.

Мотивация обучения – это очень сложное, комплексное явление, включающее в себя интерес к предмету познавательной деятельности, к ситуации обучения, желание вообще учиться и также уверенность (или само-уверенность) обучаемого о возможности выполнения той или иной задачи.

В сфере обучения иностранному языку ситуация такова, что в большей степени конкретизирована область применения мотивационных стратегий, а именно язык и обучение ему. Один из столпов изучения структуры мотивации в процессе обучения иностранному языку – канадский ученый Р. Гарднер выделяет два слоя мотивации – интегративную (интерес к языку и сообществу, отношение к ситуации обучения и желание учиться) и прагматическую мотивацию (извлечение каких-либо выгод для себя в результате изучения иностранного языка) [8]. Он отмечал, что, прежде всего, желание изучать иностранный язык связано с социокультурными факторами, во-первых, потому, что любой язык является культурным наследием нации, а во-вторых, потому, что во многих случаях изучение языка обладает моментами престижности [8, С. 198].

Данная структура мотивации во многом характерна для возникновения мотивации, но не менее важной является и фаза поддержания и защиты мотивации, а также ретроспективная оценка прошедшей деятельности, влияющая на то, будет ли осуществляться подобная деятельность в будущем.

На наш взгляд, центральной звеном для развития мотивации является неологичность, новизна, которая стимулирует интерес и уверенность обучающегося в выполнении той или иной задачи. В статье рассматривается, как неологичность вузовского образования может реализовываться в новизне содержания, новизне процесса и новизне формы академического общения.

**Изложение основного материала статьи.** Новизна содержания связана с активизацией когнитивных процессов по пониманию, интерпретации и усвоению нового знания. Новизна процесса – связана с внедрением в обучающий процесс некоего события, уникального значимого творческого действия, в результате которого формируется позитивный эмоциональный отклик. Это способ инициирования образовательной активности обучающегося, деятельностного включения в разные формы образовательной коммуникации, интереса к созданию и презентации продуктов учебной

деятельности, формирования компетенции ответственного выбора, занятия субъектной позиции по отношению к себе, к своим образовательным результатам [6, С. 188].

Процесс общения в вузе может включать в себя как официальное, так и неофициальное профессиональное общение [2, С. 29]. Онлайн-формат расширяет границы сообществ (педагогических и научных), с которыми могут устанавливать контакты обучающиеся, далеко за пределами вуза/ вузов в родном городе, обогащая межличностное общение новыми возможностями.

Новизна формы в настоящее время связана с актуализацией электронных технологий и возможностей расширения совместного международного е-обучения и комбинированного обучения офлайн и онлайн-форматов, что позволяет, с одной стороны, включение в учебный процесс обмен образовательным, методическим опытом профессионалов из разных регионов страны со студентами определенного вуза, и с другой стороны, внедрение в учебный процесс демонстрации со стороны обучающихся приобретенных профессиональных компетенций. Это особенно важно в ситуации, как отмечают исследователи, в ситуации «перестройки» социальной реальности в новое качественное состояние — «посткарантинное» или «постпандемическое» [4], когда особенно важно поддерживать мотивацию и интерес к обучению со стороны молодежи, чтобы они вовлекались в позитивную социальную деятельность.

Одним из важных современных метакачеств в сфере профессионального взаимодействия и коммуникации в вузе является «быстрая адаптируемость к динамично меняющимся условиям образовательной среды» [1, С. 268]. Однако наблюдения и лонгитюдные исследования [3; 7] показывают, что обучающиеся младших курсов этим качеством не владеют, или оно частично сформировано. В условиях перехода академического общения на онлайн-режим они испытывают значительные трудности. К очевидным недостаткам онлайн-общения можно отнести:

- низкий уровень вербальной интерактивности: преобладание невербальных ответов (символов, эмодиконов);
- существенное увеличение времени ожидания ответа или реакции от обучающихся;
- низкая культура общения в условиях онлайн-обучения.

Полагаем, что трудности эффективно преодолеваются в том же контексте, где они возникают. Следовательно, для формирования культуры академического общения необходимо разнообразить стили и форматы профессионального официального и неофициального общения, активно используя онлайн-взаимодействие. Далее представлен опыт филологического факультета Самарского филиала Московского городского педагогического университета за период с сентября 2020 года по декабрь 2021 года.

В первую очередь, онлайн-формат позволил нам использовать возможности профессионального обмена с коллегами из школ и вузов из разных городов России. Для обучающихся по профилю «учитель английского и немецкого языка» были проведены неформальные онлайн-встречи, интерактивные лекции с учителями разных ступеней образования, учителями и руководителями классов руководителей, с директорами международной школы. Благодаря ученикам академика Гуманной педагогики Ш.А. Амонашвили наши обучающиеся присоединились к сообществу гуманитарных педагогов, смогли узнать об опыте обучения иностранным языкам в Омске, Вологде, Царском Селе, Москве, Самаре. На наш взгляд, таким образом решается одна из основных задач филологического образования: «формирование личности будущего учителя не только как профессионала в своей области знаний, но и как человека высокого уровня гуманитарной культуры» [5, С. 149]. В том числе обучающиеся смогли задать вопросы гостям о трудностях и возможностях онлайн-формата обучения.

В связи с проблемой формирования и реализации предметных и метапредметных компетенций со стороны студентов языковых специальностей, хотелось бы остановиться на некоторых международных проектах, осуществленных в СФ МГПУ.

Первое направление международных проектов связано с обучением индонезийских студентов – проекты е-обучения индонезийских студентов из Университетов г. Маланга и г. Тегал. Первый проект начался в сентябре 2020 г. и продолжался до конца семестра, в процессе которого преподаватели кафедры английской филологии читали лекции и проводили практические занятия по «Лингвистике и межкультурной коммуникации» и кафедра филологии и массовых коммуникаций – по дисциплине «Русский язык как иностранный». В практике обучения принимали 30 студентов из Исламского университета г. Маланга с разных факультетов (бизнеса, экономического, биологического и др.) и 30 студентов СФ МГПУ. Формат образовательного взаимодействия предполагал не только лекционный и практический курс, но и процесс вольного и спонтанного взаимодействия студентов на английском языке в процессе занятия на темы межкультурного своеобразия и особенностей языков, а также в созданной группе в What's up, в которой студенты обучали друг друга основам русского и индонезийского языков и общались на темы специфики культур. Одним из результатов данного взаимодействия явилась серия международных конференций, организованных под эгидой UNISMA – СФ МГПУ – МГПУ. В ноябре 2020 г. – организована секция *Linguoculture in the Modern World* = «Лингвокультура в современном мире», совместная с университетом г. Маланга и МГПУ «#Science Juice -2020», в которой приняли участие и выступили с докладами по 5 студентам с каждой стороны. 5-6 апреля 2021 г. состоялась он-лайн конференция по теме «Обучение в условиях пандемии «Ковид 19» в мире» – из СФ МГПУ выступили 8 человек – 3 студентов кафедры английской филологии и 5 человек – представителей юридического факультета, доклады которых переводили студенты направления подготовки «Лингвистика». 28 июля 2021 г. студентка 4 курса Анита Андришевская выступала на конференции *Joint International Summer Camp*, в которой приняла участие обучающиеся из 28 стран Азии, Африки и Тихоокеанского региона, и чей доклад о «Российско-китайских международных обменах (на примере СФ МГПУ)» был признан лучшим докладом.

Второй проект – с сентября по ноябрь 2021 г. – также связан с совместным онлайн-обучением - обучающие программы стали проходить на филологическом факультете и факультете права и управления. По кафедре английской филологии обучались 4 студента Университета г. Тегал (Pancasakti University of Tegal) по дисциплине «Теория перевода» со студентами 3 курса и «Иностранный язык» со студентами 4 курса. Одним из интересных результатов е-обучения по данной программе стал открытый онлайн-урок для школьников Самары и Самарской области на тему «Индонезийская культура: традиции и обычаи».

На факультете права и управления были организованы 2 модуля обучения – с 20 по 24 сентября 2021 г. – лекции читали педагоги Юридического факультета Индонезийского Университета г. Тегал, студенты 3 и 4 курсов направления подготовки «Лингвистика» переводили данные лекции на русский язык. Они были посвящены основам законодательства Индонезии, конституционному, уголовному, налоговому праву, аграрному законодательству и знакомству с локальными особенностями тегальской индонезийской культуры. С 13 по 25 ноября 2021 г. преподаватели факультета права и управления читали лекции индонезийским студентам, а обучающиеся 3 и 4 курса кафедры английской филологии переводили их с русского языка на английский. Они были посвящены конституционному праву, уголовному и гражданскому праву, финансовому праву и законодательству в сфере бизнеса, правам человека в Российской Федерации.

Соответственно студенты и преподаватели получают сертификаты об е-обучении, преподаватели дополнительно благодарности, вузы обмениваются кредитами за прослушанные курсы. Все это, безусловно, мотивирует и обучающихся и



педагогов к ответственной и качественной подготовке к лекциям, дискуссиям и интерактивным практикумам, а также к эффективной демонстрации своих когнитивных и деятельностно-практических компетенций.

Мы попросили студентов оценить все три стороны коммуникационного взаимодействия в совместном обучении: содержание, процесс (подготовку, организацию, уверенность и эмоциональное состояние до и после перевода) и форму (онлайн-формат, смешанный формат). Ольга Волкова, студентка 3 курса, отмечает «В день перевода у меня было сильное волнение, – но все прошло хорошо. Из минусов я могла бы отметить только плохую связь во время перевода, т. к. лекция несколько раз обрывалась. Если говорить о плюсах, то это, конечно же, новый опыт, его ничем не заменишь. Также мне очень понравилась сама атмосфера действия. В заключение хотелось бы сказать, что это был незабываемый опыт, который я вполне возможно хотела бы повторить. Но, все же, стоит понимать, что перевод – это очень тяжелый труд».

Безусловно, рефлексия, саморефлексия и оценка собственного участия в обучении способствует осознанию пределов и рамок знаний и компетенций и стремление их улучшить.

Второе направление международного сотрудничества – это взаимодействие с вузами Китайской Народной Республики. Если до 2019 года данное взаимодействие осуществлялось в виде международных обменов, китайские и тайваньские студенты приезжали обучаться в СФ МГПУ в течение года, а наши студенты уезжали на год или полгода на обучение в Даляньский университет иностранных языков, Сианьский университет иностранных языков, Университет культуры Тайваня и другие университеты КНР, то в 2020-21 учебном году обучение велось онлайн. Преподаватели из Китая обучали китайскому языку только в онлайн-режиме через платформу Microsoft Teams. Студенты также принимали заочное участие в конкурсах Тиньзяньского университета иностранных языков по каллиграфии для зарубежных студентов.

В осеннем семестре 2021-22 учебного года Даляньский университет иностранных языков с 1 по 9 ноября стал базой проведения мероприятия академического обмена - Интернет-тура «Чудеса Китая» в рамках онлайн-проекта «Мост китайского языка-2021» в честь 20-летия со дня подписания китайско-российского Договора о добрососедстве, дружбе и сотрудничестве. Осенний лагерь проводился в режиме онлайн и включал в себя различные курсы, в том числе интерактивные занятия по языку, записанные занятия по культуре Китая и онлайн-стримы реальных событий. Интерактивные занятия включали знакомство с китайскими песнями, знакомство с китайским ципао, национальные традиции, спецификой регионов Китая. Восемь записанных онлайн-трансляций культурного профиля затронули следующие темы: народная музыка, китайский кинематограф, введение в китайскую кухню, китайский национальный костюм и украшения, колорит китайских блюд, путешествие по Даляню, Люйшуню, знакомство с национальными китайскими праздниками.

Все обучающиеся, посетившие онлайн-занятия, получили новые знания, уверились в собственном понимании того, что говорится на китайском языке, убедились, что они могут выполнять задания, данные им китайскими преподавателями, и получили сертификаты за участие.

Данное взаимодействие улучшает понимание китайского языка и культуры среди российской молодежи, а также эффективно способствует культурному обмену и поддержанию добрососедских отношений между двумя странами.

**Выводы.** Опыт СФ МГПУ в области онлайн-взаимодействия с зарубежными вузами показывает, что данный тип обучения содействует развитию новой образовательной культуры, расширению когнитивных горизонтов коммуникации и сотрудничества. Все это способствует гибкости обучения и его нетрадиционности в области процесса и технологий. Однако одновременно повышается качество и традиционного образования – общения преподавателя и студента лицом к лицу – за счет включения событийных инновационных моментов и благодаря передаче экспертных знаний обучающимся в другие и из других стран, независимо от места обучения.

#### Литература:

1. Абдурахманова, М.А. Ведущие метакачества современного преподавателя высшей школы / М.А. Абдурахманова, П.В. Валиева, А.М. Муталимова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71-1. – С. 265-268.
2. Дмитриева, О.П. Академическое общение в условиях дистанционного и смешанного обучения / О.П. Дмитриева // Высшая школа: наукова-метадичны і публіцистичны часопис. – 2021. – № 3. – С. 29-34.
3. Захарова, Е.М. Сравнительный анализ дистанционной и очной форм обучения в вузе / Е.М. Захарова, С.М. Берникова // Alma Mater (Вестник высшей школы). – 2021. – №8. – С. 36-42. – DOI: 10.20339/AM.07-21.03
4. Карпова, С.Г., Костоломова М.В. «Посткарантинная» социальная реальность: контуры и противоречия / С.Г. Карпова, М.В. Костоломова // Alma Mater (Вестник высшей школы). – 2021. – №. 12. – С. 23-29. – DOI: 10.20339/AM.12-21.023
5. Косянова, О.М. Роль филологического факультета в формировании гуманитарной культуры будущих педагогов / О.М. Косянова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72-4. – С. 149-152.
6. Мокшина, Е.А., Мальцева Е.Ю. Событие как основа образовательного процесса в университете на примере дисциплины «Иностранный язык» / Е.А. Мокшина, Е.Ю. Мальцева // Иностранные языки в XXI веке: Актуальные вопросы лингвистики и лингводидактики: материалы и доклады Международной конференции (Самара 10-11 марта 2020 г.) / под общ. ред. В.В. Левченко. – Самара: Самарский университет, 2020. – С. 187-193.
7. Cheung, A. Synchronous online teaching, a blessing or a curse? Insights from EFL primary students' interaction during online English lessons / A. Cheung // System. – 2021. – Volume 100, – P. 102566. – <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102566>
8. Gardner, R.C. Social psychological aspects of second language acquisition / R. Gardner // Language and Social Psychology. – Oxford: Blackwell. – 1979. – P. 193-220.

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии Гасанова Светлана Саид-Гаджиевна  
 ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала);  
 старший преподаватель кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии Абдуллаева Муслимат Сурхайевна  
 ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала);  
 старший преподаватель кафедр коррекционной педагогики и специальной психологии Ибрагимов Равзат Юсуповна  
 ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала)

### ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

*Аннотация.* В настоящей статье раскрываются основные черты процесса повышения мотивации студентов-дефектологов в процессе их профессиональной подготовки. Демонстрируется необходимость повышения их мотивации для успешной подготовки современного специалиста. Непосредственно перед началом разговора об основном предмете рассмотрения доказывается актуальность проблем, связанных с дальнейшим совершенствованием российской системы высшего образования. Также объясняется значение прогрессивного развития системы подготовки дефектологов как неотъемлемой части прогресса в области отечественного образования и общества в целом. Исследуются основные потенции, существующие на настоящем этапе развития отечественных вузов для повышения мотивации будущих дефектологов. Говорится о необходимых условиях успешности данного процесса.

*Ключевые слова:* мотивация учения, профессиональная подготовка дефектологов, высшее образование, студент, преподаватель.

*Annotation.* This article reveals the motivation increasing of students-defectologists in the process of their professional training main features. The necessity of increasing their motivation for the modern specialists' successful training is demonstrated. Immediately before starting a conversation about the main subject of consideration, the relevance of the problems associated with the Russian system of higher education further improvement is proved. It also explains the importance of the training defectologists progressive development as an integral part of progress in the field of Russian education and society as a whole. The main potencies existing at the present Russian universities development stage to increase the motivation of future defectologists are investigated. It is said about the necessary conditions for this process success.

*Key words:* motivation of teaching, professional training of speech pathologists, higher education, student, teacher.

**Введение.** Социально-экономическое и культурное развитие российского общества на протяжении трёх последних десятилетий позволяет говорить о том, что на сегодняшний день оно находится на этапе перехода на постиндустриальную ступень [1-2; 7; 10; 17].

Существенные трансформации во всех областях жизни не могли не сказаться на требованиях, предъявляемых обществом к выпускникам системы высшего образования. Соответственно, не должен вызывать удивления тот факт, что в настоящее время эта, последняя, также подвергается реформированию. В настоящее время педагогами-исследователями и практиками осуществляется интенсивный поиск путей дальнейшей модернизации отечественного ВО [1; 5-6; 11; 16].

Одним из наиболее актуальных направлений таких поисков является совершенствование подготовки педагогов-дефектологов. Это объясняется тем, что в последнее время детей с различными особенностями развития рождается всё больше. Соответственно, можно с определённой долей уверенности говорить о существовании объективной потребности в совершенствовании подготовки специалистов, способных обеспечить их всестороннее развитие, адаптировать к динамично меняющимся условиям современного социума [2; 4-5; 14-15].

**Изложение основного материала статьи.** Профессиональная подготовка будущих дефектологов может рассматриваться в следующих качествах:

- условие успешного выполнения педагогической деятельности, осуществляемой в интересах современного общества;
- цель, структурируемая в интегративное свойство личности;
- прогнозируемый конечный результат обучения в виде профессиональной компетентности;
- процесс обучения профессионалов соответствующего профиля.

Таким образом, обучение будущих дефектологов в системе ВО, по сути, представляет собой процесс развития у будущих профессионалов установок, знаний и умений, определённый уровень овладения которыми является необходимым для наличия у них образа определённого действия в реализации профессиональной компетентности [4-5].

Подготовка современного педагога, в т.ч. и педагога-дефектолога представляет собой целостную систему (табл. 1).

Таблица 1

Система подготовки современного педагога

Элемент	Характеристика
Теоретическая подготовка	Подразумевает успешное освоение будущим педагогом, в т.ч. дефектологом, следующих академических дисциплины: педагогика, введение в специальность, методика преподавания, психология, методика воспитательной работы, спецкурсы.
Практическая подготовка	Реализуется посредством прохождения будущими педагогами практик, а также участием в конкурсах («Шаг в профессию»).
Исследовательская подготовка	Реализуется через участие обучающихся в деятельности научно-методических семинаров, лабораторий, выполнении рефератов, курсовых и ВКР [3; 8-9; 13].

Для понимания ситуации с подготовкой будущих дефектологов в системе отечественного ВО следует принять во внимание, что в настоящее время в ней уже существуют определённые традиции, связанные с процессом их эффективной подготовки. Следовательно, немаловажная задача, которую необходимо решить для дальнейшего эффективного развития соответствующего сегмента современного высшего образования состоит в том, чтобы дать каждому вузу возможность для максимального использования уже сформированных традиций для эффективного развития будущих профессионалов

соответствующего профиля [9-11].

При этом на сегодняшний день мы можем констатировать существование определённого диссонанса между потребностью в педагогах инклюзивной практики с одной стороны и готовностью специалистов к эффективному использованию своих знаний, умений и навыков к управлению инклюзивными классами – с другой [2, С. 73].

Из вышеизложенного следует, что современный преподаватель, стремящийся организовать эффективную подготовку студентов – будущих дефектологов к их будущей профессиональной деятельности, должен обладать развитой системой научных знаний, касающихся индивидуальных особенностей личности. Последние являются необходимыми для эффективного формирования у обучающихся учебных и профессиональных мотивов. К сожалению, согласно нашим наблюдениям, преподаватели далеко не всегда учитывают мотивы учебной деятельности обучающихся, в т.ч. будущих дефектологов, при разработке учебных занятий.

Мотивация учения складывается из двух направлений работы:

- определение мотивационного потенциала самого процесса учения;
- раскрытие ключевых потенций личности будущих дефектологов [4, С. 90].

В процессе развития у будущих дефектологов мотивации учения необходимо так организовать их учебную деятельность, чтобы она максимально способствовала раскрытию внутреннего мотивационного потенциала обучаемых [9, С. 307]. Можно выделить ряд педагогических условий, выполнение которых необходимо для эффективного её развития у будущих дефектологов в образовательном пространстве современного вуза.

Во-первых, задачи обучения должны исходить из запросов, интересов и устремлений студента. Соответственно, результаты его профессиональной подготовки должны соответствовать потребностям будущего дефектолога и иметь для него определённую значимость. Далее, в ходе профессиональной подготовки должна получаться развитие потребности студентов должна в структурировании будущего.

Необходимо контролировать её формирование, а также связанное с ним определение будущими дефектологами их дальнейших жизненных перспектив. Последнее подразумевает принятие студентами того факта, что учеба в вузе и ее итоги являются важнейшими этапами их дальнейшего профессионального становления. Соответственно, одной из важных задач профессорско-преподавательского состава вузов, осуществляющих подготовку дефектологов, является демонстрация перспективности профильного обучения.

Второе условие – необходимость организации учебной деятельности студентов так, чтобы им было интересно от самого процесса учения и радостно от общения с прочими участниками образовательного процесса [12, С. 225].

Ещё одним важным условием формирования у будущих дефектологов мотивации учения является ориентация преподавателя на индивидуальные достижения студентов. Итогом подобной стратегии обучения является возрастание у обучающихся уверенности в собственных силах и, следовательно, формирование оптимальной мотивации [12, С. 226-227].

Соблюдение четвёртого условия предполагает бытность преподавателя образцом внутренне мотивированной деятельности достижения. Он должен представлять собой личность, характеризующуюся ярко выраженным доминированием любви к педагогической деятельности, высоким профессионализмом и уверенностью в собственных силах.

Последнее условие – широкое применение в образовательном пространстве вуза мотивационного тренинга для развития и изменения мотивации будущих дефектологов. Важность данного условия объясняется тем фактом, что многие стороны мотивации достижения связаны с субъективными представлениями личности относительно собственных целей и трудностей их достижения, о своих способностях, об уровне своих результатов и возможных причинах их получения. Подобные представления, как правило, отличаются изменчивостью и динамичностью. Следовательно, они сравнительно легко поддаются воздействию, а следовательно, процесс мотивации – определённой корректировке. Реализации данного условия служит создание при организациях ВО психологических служб, которые занимаются проведением соответствующих тренингов для обучающихся [2; 12; 14-16].

Как показывает анализ теоретических работ, а равно и результатов деятельности педагогов-практиков по направлению профессиональной подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование, положительные изменения в её содержании возможны при условии наличия у будущих педагогов-дефектологов возможности проявить себя в практической деятельности во время прохождения педагогической практики. Её наличие способствуют развитию у них следующих мотивов, связанных с будущей профессиональной деятельностью:

- чувство ответственности;
- стремление к успеху при осуществлении профессиональной деятельности;
- стремление к выполнению обязанностей педагога-дефектолога на надлежащем уровне;
- личностные притязания успешнее решать сложные учебные и профессиональные проблемы [4; 9; 13-14].

С другой стороны, отметим, что с учётом специфики будущей профессиональной деятельности современного дефектолога, не должны вызывать удивления также случаи регресса профессиональных мотивов. Последний может иметь место из-за влияния, например, неожиданных трудностей в обучении или в практической деятельности. Особенно эта негативная тенденция характерна для развития профессиональной мотивации у учащихся младших курсов [8, С. 38].

На основе вышеизложенного мы можем выделить некоторые обобщённые правила формирования положительного мотива к осуществлению профессиональной деятельности у будущих дефектологов в условиях профессиональной подготовки. К ним относятся:

- развитие у обучающихся представлений о ближайших и конечных целях обучения;
- выработка у будущих дефектологов системы знаний, касающихся теоретической и практической значимости усваиваемого материала для дальнейшего осуществления профессиональной деятельности;
- демонстрация обучающимся «перспективных линий» в осуществлении профессиональной деятельности;
- профессиональная направленность учебной деятельности;
- расширение использования в ходе учебной деятельности проблемных ситуаций;
- поощрение заинтересованности студентов, создание благоприятного психологического климата [15-16].

**Выводы.** Таким образом, мы можем заключить, что совершенствование профессиональной подготовки будущих педагогов-дефектологов является одним из перспективных направлений дальнейшего совершенствования системы российского ВО, его адаптации к нуждам формирующегося постиндустриального общества.

В свою очередь, важной составляющей процесса модернизации подготовки профессионалов соответствующего профиля является повышение мотивации студентов.

Последнее включает определение мотивационного потенциала самого процесса учения и раскрытие ключевых потенций личности будущих дефектологов.

В процессе формирования мотивации у студентов, осваивающих соответствующее направление подготовки, необходимо организовать учебную деятельность таким образом, чтобы она максимально способствовала раскрытию их

внутреннего мотивационного потенциала.

Последнее, в свою очередь, предполагает соблюдение следующих педагогических условий: постановка, задач обучения должна исходить из запросов, интересов и устремлений студента; учебную деятельность следует организовать так, чтобы будущим дефектологам был интересен процесс учения и радостно от общения с другими участниками образовательного процесса; преподавателю необходимо ориентироваться на индивидуальные достижения студентов; преподаватель должен стать образцом внутренне мотивированной деятельности достижения; необходимо широко применять в образовательном пространстве вуза мотивационный тренинг.

Соблюдение этих условий с большой вероятностью позволит реализовать существующие на современном этапе развития системы отечественного ВО потенциции для развития мотивации будущих дефектологов, минимизировав при этом негативные факторы.

#### **Литература:**

1. Агарагимова В.К., Абдулаев М.А., Амамбаева Н.С., Амчиславская Е.Ю., Асылдерова М.М., Бушуева Е.В., Везетиу Е.В., Вовк Е.В., Гаджиева П.Д., Дугарская Т.А., Дудаев Г.С.Х., Ерина И.А., Капина А.А., Лапшова И.А., Матюгин Н.Е., Одишвили Г.Н., Окунев С.А., Сорокопуд Ю.В., Травинова Г.Н., Явбатырова Б.Г. и др. Подготовка студентов бакалавриата, магистратуры, аспирантуры к осуществлению будущей профессиональной деятельности на основе современных социокультурных реалий. – М.: Институт деловой карьеры, 2021. – 169 с.
2. Бысюк А.С. Представления педагогов малых городов о включении детей с ограниченными возможностями здоровья в воспитательный процесс // Вестник ТвГУ. Серия «Педагогика и психология». – 2017. – Вып. 4. – С. 70-75.
3. Волобуева Ю.В., Суханова Н.В. Студенческая практика в системе профессиональных координат // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2018. – № 1(52). – С. 133-137.
4. Лапп Е.А. Специфика мотивации учебной деятельности студентов – будущих дефектологов // Специальное образование. – 2012. – № 1(25). – С. 89-97.
5. Лапп Е.А., Ярикова С.Г. Готовность педагогов общей и коррекционной практики к работе в условиях образовательной инклюзии // Перспективы науки и образования. – 2019. – № 4(40). – С. 335-350.
6. Масланов Е.В. Цифровизация и развитие информационно-коммуникационных технологий: новые вызовы или обострение старых проблем? // Цифровой ученый: лаборатория философа. – 2019. – Т. 2. – №1. – С. 6-21.
7. Саидов З.А., Ярычев Н.У., Соколова Н.И. Навыки XXI века в контексте современных образовательных реалий // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 2(87). – С. 318-320.
8. Сергеева А.И. Инклюзивно ориентированная подготовка педагогов дефектологов в вузе на уровне бакалавриата. Дис... канд. пед. наук. – Томск, 2019. – 171 с.
9. Спиридонова Е.А. Исследование готовности будущих учителей технологии к работе в инклюзивной образовательной среде // Гуманизация образовательного пространства. Сборник научных статей по материалам Международного Форума. – Саратов, 2020. – С. 304-311.
10. Спиридонова Е.А. К вопросу о формировании психолого-педагогической готовности будущих учителей технологии к работе в системе инклюзивного образования // XXV Страховские чтения. Материалы Всероссийской научной конференции в рамках Международного научного симпозиума, посвященного 100-летию гуманитарного образования в СГУ / Под ред. М.С. Ткачевой. – М.: Перо, 2017. – С. 269-274.
11. Спиридонова Е.А. Формирование профессиональной направленности личности будущего учителя как ведущий фактор профессионализма // Научное обозрение: гуманитарные исследования. – 2015. – № 11-2. – С. 215-218.
12. Тархан Л.З., Бекирова М.И. Педагогические условия подготовки будущих учителей-дефектологов к профессиональной деятельности // Мир науки, культуры, образования. – № 2(81). – 2020. – С. 224-227.
13. Шевченко Е. В. К вопросу о повышении профессиональных компетенций студентов педагогического вуза в процессе обучения и прохождения практики // Концепт. – 2017. – № 11. – С. 88-93.
14. Шилова Е.А., Закрепина А.В., Стрелева Е.А. Изучение профессионально-личностных качеств универсального свойства как основания готовности будущего педагога-дефектолога к профессиональной деятельности // Специальное образование. – 2021. – № 2. – С. 159-169.
15. Шумилова Е.А. Возможности деятельностного подхода к исследованию социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения // Педагогическое образование в России. – 2010. – № 3. – С. 31-36.
16. Шумилова Е.А. Основы социально-коммуникативной компетентности. – Челябинск: Дитрих, 2011. – 258 с.
17. Шумилова Е.А. Педагог и родитель цифровой эпохи в призме инклюзии // Преемственная система инклюзивного образования: теоретические и практические аспекты. Материалы IX Международной научно-практической конференции. – Казань, 2020. – С. 12-17.

**Педагогика**

**УДК 372.881.111.1**

**старший преподаватель Герасименко Татьяна Леонидовна**

Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова (г. Москва);

**старший преподаватель Ермолаева Марина Евгеньевна**

Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова (г. Москва)

### **ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИТ-НАПРАВЛЕНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ИНОСТРАННОМУ (АНГЛИЙСКОМУ) ЯЗЫКУ**

*Аннотация.* Целью данной статьи является анализ психолингвистических факторов, присущих студентам, обучающимся по направлению «Информационные технологии», и необходимость их учёта при построении занятия по иностранному языку. Авторы работы выявляют наиболее существенные из психологических особенностей студентов, которые влияют на продуктивность организации процесса обучения студентов профессионально ориентированному английскому языку. Отмечается, что аудирование и письмо как виды работы предпочтительнее среди обучающихся, в то время как говорение вызывает затруднение из-за характерных для них замкнутости и интровертности, что значительно усложняет процесс овладения навыком говорения на иностранном языке. В статье предложены те варианты работы со студентами ИТ-направлений, которые обнаруживают свою эффективность при реализации образовательных задач на аудиторных занятиях в вузе. Например, групповые и индивидуальные проектные формы, дискуссионные технологии, подталкивающие студентов к созданию собственного речевого высказывания на иностранном языке, а также, аудиовизуальное представление

материала, использование онлайн-конструкторов, применение других средств ИКТ, которые вызывают интерес и вовлеченность. Авторы выделяют склонность ИТ студентов к алгоритмизации мышления, что предьявляет особые требования к преподавателям в построении четкой и ясной последовательности действий на занятии. В заключении подчеркивается, что учёт психологических особенностей студентов, обучающихся по программам высшего образования направления «Информационные технологии», положительно сказывается на уровне владения ими профессиональной иноязычной компетенцией. Кроме того, такой подход позволяет преподавателю реализовать принцип индивидуализации обучения.

*Ключевые слова:* психолингвистика, психолингвистические особенности, профессионально ориентированный иностранный язык, английский язык, индивидуализация обучения.

*Annotation.* The purpose of this article is to analyze the psychological characteristics of students trained at some specialties of «Information Technologies» and to consider the relevant ways of conducting a foreign language lesson. The authors of the paper focus on the specific features of this category of students to be taken into account by foreign language teachers in order to organize studying process in the most productive way. As the authors view, listening and writing activities seem more preferable for IT students, however, developing speaking skills may cause difficulty due to their natural isolation and introversion, which greatly complicate the process of oral communication. In the article the authors propose some options for training communication skills that have shown their effectiveness in the implementation of educational tasks in the classroom lessons at the university. Among them the authors mention group and individual project forms, discussion technologies, problem solving tasks, as well as, online gaming, audiovisual presentations, and other ICT tools that raise interest and involvement as well as stimulate students to create their own speech utterances at the lesson. The authors also specify algorithmization of thinking as an attribute of IT students' mental activity that implies clarity and sequencing of material, methods and forms used at the lesson. It is stressed that taking into consideration the psychological characteristics of students enrolled in higher education programs of "Information Technologies" has positive effect on the level of professionally oriented foreign language competence and ensures implementation of the principle of individualization of teaching.

*Key words:* psycholinguistics, psycholinguistic features, professionally oriented foreign language, English, individualization of education.

**Введение.** На сегодняшнем этапе развития высшего образования особое значение приобретает обучение профессионально ориентированному иностранному языку. Современные требования Стандарта ВО обращают особое внимание на уровень овладения студентами комплексом знаний, умений и навыков, находящихся в поле иноязычной профессиональной компетенции, поскольку рынок труда нуждается в высококвалифицированных кадрах, способных осуществлять коммуникацию на иностранном языке в профессиональной среде. Следовательно, перед специалистами встают задачи по внедрению в учебный процесс материалов, транслирующих особенности функционирования языка той или иной отрасли знания, в том числе и в рамках информационных технологий. Симптоматично, что на выбор методов и приёмов работы с учебной аудиторией влияют множество факторов, в частности уровень обученности группы, её однородность, степень учебной мотивации, и т.д. Однако немаловажную роль в процессе определения эффективности тех или иных приёмов и форм преподавания играет учёт психологических особенностей студентов определенной специальности. Указанный принцип отвечает необходимости решения задачи по индивидуализации обучения, с одной стороны, и положительно влияет на мотивационную сферу студентов, с другой.

Данная проблема для науки не нова. Современные исследования в области психолингвистики накапливают опыт описания внутренних качеств людей, чьи профессиональные интересы связаны с компьютерной сферой. В частности, внимание заслуживают работы Е.И. Егоровой, Л.Н. Мещановой [4], П.Е. Сушко [7], затрагивающие вопросы связи обучения с психотипом личности, в том числе и человека, работающего в компьютерной сфере; М.М. Абрамского [1], Ю.Г. Декамили [3], Е.С. Ионовой [5], фокусом внимания которых оказываются наиболее эффективные формы работы в студенческой аудитории будущих специалистов в сфере ИТ на занятиях по иностранному языку в вузе; а также О.Н. Волобуевой [2], рассмотревшей особенности подготовки дидактических материалов к уроку английского языка со студентами, обучающимися по профилю информационных технологий.

Цель данной статьи – охарактеризовать особенности обучения студентов направления «Информационные технологии» профессионально ориентированному английскому языку при учёте их психологических особенностей.

**Изложение основного материала статьи.** Трудно оспорим тот факт, что в аудитории обучающихся представляется особенно сложным учитывать индивидуальные психологические особенности каждого члена коллектива, однако прослеживание общих черт группы как общности людей, интересующихся определённым направлением в науке, поможет преподавателю иностранного языка в процессе построения учебного занятия по языку специальности с целью повышения эффективности усвоения материала.

Выявлением данных особенностей занимается специальная область знания, которая находится на границе психологии и методики преподавания языковых дисциплин, получившая название психолингвистика. В рамках настоящего исследования решается проблема психолингвистических особенностей студентов, проходящих обучение по программам направления «Информационные технологии» при овладении ими профессионально ориентированного блока дисциплины «Иностранный язык (английский)».

В качестве своеобразного резюме по следам анализа источников исследования определим, что общими чертами людей, реализующими свой профессиональный потенциал в сфере информационных технологий, является:

- интровертность;
- высокая мотивация;
- рациональность;
- алгоритмичность мышления;
- логика.

Принимая во внимание все вышеперечисленные личностные особенности студентов, обучающихся по направлению ИТ, представляется возможным определить стратегию организации процесса овладения ими профессионально ориентированным блоком дисциплины «Иностранный язык (английский)».

Сразу оговоримся, что студенты рассматриваемого профиля обучения обладают высоким уровнем учебной мотивации к изучению профессионально ориентированного иностранного языка (именно английского), поскольку это является неотъемлемым требованием к квалификации выпускников указанной специальности. Однако выстраивание образовательного процесса с учётом особенностей группы считаем концептуально-важным.

Ограниченность живого общения специалистов в области ИТ обусловлена тем, что свои профессиональные задачи данная категория людей решает посредством автоматизированных технологий.

Такая «односторонность» работы оказывается приемлемой для рассматриваемой категории лиц, поскольку они характеризуются замкнутостью и некоммуникабельностью. Следовательно, особых усилий для преподавателей английского языка требует организация работы по обучению говорению.

Для того, чтобы подтолкнуть обучающихся к построению собственных устных речевых высказываний на иностранном языке преподаватели при работе с будущими специалистами в сфере ИТ обнаруживают эффективность дискуссионных и проектных форм работы на занятии при условии предварительной индивидуальной работы по четкому формату и подробным инструкциям, подготовленным преподавателем [6].

Ведение дискуссий – один из приемов обучения говорению. В группе студентов рассматриваемого направления данный вид работы представляется возможным организовать на материале аутентичных (что предпочтительно), а также частично адаптированных учебных материалов, освещающих вопросы новейших достижений ИТ-индустрии. После изучения текстовых или аудиовизуальных материалов, затрагивающих профессиональную сферу, предлагается провести этап обсуждения, в процессе которого и происходит оттачивание навыков иноязычной речи.

Будущему специалисту в сфере компьютерных технологий оказывается ближе и успешнее даётся такой вид деятельности, как письмо, поскольку в процессе его создания студент находится наедине со знаковой системой, что профессионально ближе данной категории обучающихся.

В рассмотренных обстоятельствах преподаватель иностранного языка может использовать различные виды пересказа, аннотирования и реферирования материалов по специальности (то есть репродуктивных видов работы), что косвенно готовит обучающихся к продуктивным видам деятельности, в частности к говорению.

В силу своих психологических особенностей, большинство студентов, обучающихся по профилю ИТ, строят свое общение на базе не визуальных виртуальных площадок, в частности, мессенджерах, которые стали использоваться преподавателями в качестве приемов организации коммуникации на иностранном языке. Но следует учитывать факт, что такая форма работы может негативно влиять на взаимопонимание из-за отсутствия невербальных средств общения (жестов, мимики и интонационной структуры речи), которые, как известно, составляют 90% успешного общения. Безусловно, для этих целей используются эмограммы, но восполняют ли они полностью смысл высказывания?

Проектные технологии также обнаруживают свою эффективность в процессе освоения навыками иноязычного говорения в группе студентов ИТ-специальностей. Здесь необходимым этапом оказывается защита исследовательской работы, предполагающая презентацию результатов проекта и их дальнейшее обсуждение в группе сокурсников. Кроме того, в процессе написания НИР студенты активно пользуются Интернет-ресурсами, а также научной литературой на английском языке, что обучает их работе с иноязычными источниками информации.

В силу того, что будущие специалисты в сфере ИТ-индустрии обнаруживают большой интерес к современным технологиям, широкое применение информационно-коммуникационных технологий на занятиях по английскому языку положительно скажется на достижении образовательных целей. В частности, при обучении профессионально ориентированному английскому языку особую актуальность обретают специально подготовленные преподавателем мультимедийные презентации и использование современных Интернет приложений, платформ, онлайн-конструкторов, например, Varabook, Booket, Kahoot, решающие важную задачу сопроводительного средства на уроке: визуального представления материала, трансляции значения лексических единиц, представления упражнений. В настоящее время особенно актуальным является составление и публикация электронных учебников и учебных пособий, позволяющие организовать эффективную самостоятельную работу, сделать ее более интерактивной, а также, что важно для студентов направления «Информационные технологии», связать изучение языка с компьютером, так как данная категория обучающихся всегда с интересом общается в виртуальной среде, что становится весьма кстати в условиях дистанционного обучения, например.

Природное внимание к деталям и способность анализировать и обобщать материал свидетельствуют о готовности будущих специалистов в области информационных технологий к аудированию на иностранном языке. Причём важно и то, что аудирование оказывается более первичным компонентом устной речи, нежели чтение, например. Следовательно, развитие умений, лежащих в плоскости данного вида речевой деятельности, в частности, поможет преподавателю развить у студентов и навыки говорения на иностранном языке с целью решения профессиональных задач.

Указанная особенность студенческой аудитории заставляет преподавателя прибегать к таким приёмам обучения монологическому и диалогическому общению на иностранном языке, как работа по образцу, многократное повторение фраз. Здесь свою эффективность обнаруживает методика, получившая название «четыре-три-два», которая предполагает проговаривание текста сначала за 4, потом за 3 и далее за 2 минуты с постепенным наращиванием темпа. Данная форма работы значительно повышает уверенность в себе во время воспроизведения иноязычной речи, подготавливает студента к спонтанному говорению в схожей ситуации общения. Положительным эффектом для обучения говорению является и методика мозгового штурма, часто применяемая в рамках создания проблемных ситуаций на уроке, поскольку предполагает решение какой-либо задачи, актуализирует алгоритмическое мышление, то есть склонность обучающихся ИТ направления к решению последовательной цепочки задач, ведущих к конечной цели. В целом, малая доля актуальности устно-речевого общения, продиктованная условиями профессиональной деятельности, сказывается на мотивированности студентов к построению собственных высказываний на иностранном языке. Однако коммуникативно ориентированный принцип методики, а также современные условия труда ставят перед преподавателем задачу по преодолению данной трудности обучения через разнообразные методы и приёмы работы, в частности посредством проигрывания ситуаций, многократного повторения, заучивания, работы по речевому образцу, выполнении условно-речевых упражнений на этапе послетекстовой работы и т.п.

**Выводы.** Таким образом, представляется возможным использовать в практике преподавания профессионально ориентированного иностранного (английского) языка такие психологические особенности студентов направления «Информационные технологии», как закрытость, замкнутость в общении, с одной стороны, и открытость, интерес к новейшим разработкам в компьютерной сфере, любознательность и пылливость ума, алгоритмичность мышления, с другой стороны. В частности, это учитывается и при обучении продуктивным видам речевой деятельности, в чем и заключается основная трудность при работе с данной категорией студентов.

Более того, грамотно подобранные методы и формы работы, чёткость в постановке задач, внимание к постоянному обновлению дидактических материалов позволяет преподавателю повысить эффективность реализации образовательных задач в процессе овладения профессионально ориентированным английским языком обучающимися по направлению ИТ.

#### Литература:

1. Абрамский, М.М. Развитие компетенций в области профессионального английского языка у студентов ИТ-специальностей через инструмент проектной работы // Информационные технологии в исследовательском пространстве разноструктурных языков: сборник статей I Международной интернет-конференции молодых ученых (5 декабря 2016 г.). – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2017. – С. 108-111.

2. Волобуева, О.Н. Учебное пособие по английскому языку для специалистов в области информационных технологий: проблемы и задачи // Приоритетные научные направления: от теории к практике: Сборник материалов XXI Международной научно-практической конференции, Новосибирск, 08-31 августа 2017 года / Под общей редакцией С. С. Чернова. – Новосибирск: Общество с ограниченной ответственностью «Центр развития научного сотрудничества», 2017. – С. 201-206.
3. Декамили, Ю.Г. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции у студентов IT-специальностей в дистанционном формате обучения // Вестник педагогических наук. – 2021. – № 5. – С. 127-131.
4. Егорова, Е.И. Теория психотипов личности и педагогическое взаимодействие / Е.И. Егорова, Л.Н. Мещанова // Развитие личности средствами искусства: Материалы V Международной научно-практической конференции, Саратов, 15 марта 2018 года / Под общей ред. Ю.Ю. Андреевой и И.Э. Рахимбаевой. – Саратов: Издательство «Саратовский источник», 2018. – С. 28-34.
5. Ионова, Е.С. Элементы геймификации при обучении иностранному языку студентов IT-специальностей // Язык и коммуникация в контексте культуры: Материалы международной научно-практической онлайн-конференции (21 апреля 2021 года). – Ростов н/Д: Издательско-полиграфический комплекс Рост. гос. экон. ун-та (РИНХ), 2021. – С. 118-121.
6. Петрушова, Н.В. Использование метода проектов при обучении иностранному языку в вузе // Современное гуманитарное научное знание: мультидисциплинарный подход – 2020: Материалы международной научно-практической конференции (11 ноября 2020 г., г. Барнаул) / Под общ. ред. И. В. Рогозиной. – Барнаул: АлтГТУ, 2020. – С. 77-79.
7. Сушко, П.Е. Специфика человеческого капитала работников сферы информационных технологий // Интеракция. Интервью. Интерпретация. – 2017. – Т. 9. – № 14. – С. 54-61.

## УДК 378

старший преподаватель Гусева Наталья Валентиновна

ФГКВОУ ВО «Военный университет Министерства обороны РФ» (г. Москва),

старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации» (г. Москва)

### ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА КАК СРЕДСТВО ОПТИМИЗАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ

*Аннотация.* В настоящей статье изучаются основные особенности педагогической диагностики как эффективного средства оптимизации обучения иностранному языку курсантов военных вузов. Непосредственно перед рассмотрением основного предмета исследуется роль и место дисциплины «Иностранный язык» в системе подготовки будущих офицеров. Доказывается её важность на современном этапе развития высшего военного образования. Вместе с тем констатируется в ряде случаев недостаточно высокий уровень языковой подготовки выпускников военных вузов. Демонстрируются основные возможности, предоставляемые педагогической диагностикой для его повышения. Рассматриваются ключевые особенности педагогической диагностики, а также требования к диагностическим заданиям. Предлагаются пути решения проблем, могущих возникнуть в ходе осуществления педагогической диагностики на современном этапе развития системы высшего военного образования в Российской Федерации.

*Ключевые слова:* высшее образование, высшее военное образование, преподавание иностранного языка в неязыковых вузах, педагогическая диагностика, курсант, преподаватель.

*Annotation.* The given article examines the main features of pedagogical diagnostics as an effective means of optimizing the foreign language teaching to military universities' cadets. Immediately before considering the main subject, the role and place of the discipline «Foreign language» in the future officers training system is investigated. Its importance at the present higher military education development stage is proved. At the same time, it is stated in some cases that the level of language training of graduates of military universities is not high enough. The main possibilities provided by pedagogical diagnostics for its improvement are demonstrated. The main features of pedagogical diagnostics are considered, as well as the requirements for diagnostic tasks. The ways of solving the problems that may arise during the implementation of pedagogical diagnostics at the present development stage of higher military education system in the Russian Federation are proposed.

*Key words:* higher education, higher military education, teaching a foreign language in non-linguistic universities, pedagogical diagnostics, cadet, teacher.

**Введение.** В образовательном пространстве современного военного вуза важное место занимает дисциплина «Иностранный язык» [4; 7-9; 12]. Успешное усвоение курсантами соответствующих программ помогает преодолеть разрыв между гуманитарными, техническими и военными дисциплинами [3, С. 150].

С другой стороны, анализ исследований и сложившейся на настоящий момент ситуации позволяет констатировать, что сегодня иноязычная компетенция военного специалиста не всегда соответствует требованиям, предъявляемым к нему современным обществом. В характерных для последнего динамично меняющихся социально-экономических и культурных условиях специалист, в т.ч. военный, с необходимостью должен уметь приспосабливаться к динамично меняющейся среде, обладать развитой способностью к решению нестандартных задач. С точки зрения развития данных аспектов важно не только усвоение курсантом знаний по иностранному языку, но также и умение применять их на практике, готовность к развитию новых компетенций, как предметных, так и общекультурных, на протяжении всей профессиональной жизни [1; 7; 10-11; 13].

Одним из существенных факторов, объясняющих недостаточность языковой подготовки выпускников военных вузов, является недостаточная реализация идей педагогической диагностики уровня обученности иностранному языку [2-3; 8; 12].

Её возможностям как действенного средства оптимизации при обучении курсантов военных вузов иностранному языку будет посвящена настоящая статья.

**Изложение основного материала статьи.** В рамках данного исследования термин «педагогическая диагностика» будет трактоваться как отдельный компонент профессиональной педагогической деятельности, включённый в структуру образовательного процесса военного вуза [1; 5-11].

Наработки педагогов-исследователей и практиков в соответствующей области позволяют говорить о существенных особенностях, присущих процессу педагогической диагностики результатов обучения курсантов военного вуза иностранному языку (табл. 1).

**Особенности процесса педагогической диагностики результатов обучения курсантов военного вуза иностранному языку**

Наименование	Характеристика
Дисциплинарный характер диагностики	Диагностика иноязычного обучения выявляет уровень развития коммуникативной компетенции, необходимый для дальнейшей профессиональной деятельности будущих офицеров [2; 4].
Необходимость для контрольно-оценочной системы	На настоящем этапе развития системы высшего военного образования в РФ педагогическая диагностика приобретает всё большую востребованность с точки зрения совершенствования в учебно-воспитательного процесса.

С точки зрения дальнейшей оптимизации процесса профессиональной подготовки курсантов военных вузов педагогическая диагностика результатов их обучения иностранному языку с высокой вероятностью может обеспечить достижение ряда положительных последствий (табл. 2).

Таблица 2

**Возможные положительные последствия педагогической диагностики как средства оптимизации процесса обучения курсантов иностранному языку**

Последствия	Характеристика
Ясность заданий	Связана с лаконичностью, присущей тестовым заданиям.
Диагностическая ценность	Возможность осуществлять объективный мониторинг качества обучения курсантов иностранному языку [8, С. 242].
Объективность и достоверность данных	Прежде всего, относится к степени сформированности коммуникативной компетенции.
Существенная экономия учебного времени	Происходит за счёт существенного сокращения временных затрат на проверку и оценку сформированности системы знаний, умений и навыков.
Автоматизация рутинных процессов	Упрощает процесс контроля и оценки качества иноязычной подготовки курсантов.
Лучшее понимание обучающимися смысла и значения заданий	Способствует повышению мотивации курсантов к изучению иностранного языка.

Составление диагностических заданий по иностранному языку для курсантов современных военных вузов связано с решением ряда проблем (табл. 3).

Таблица 3

**Проблемы, которые необходимо решать при составлении диагностических заданий**

Проблема	Решение
Осуществление контроля сформированности иноязычной лексики в контексте или вне контекста	Связано с характером диагностируемых лексических трудностей курсантов. Например, в случае если известно фонетическое влияние друг на друга слов until, uncle, aunt, то составитель диагностического задания должен решить, устроит ли его несколько искусственная форма контекста типа: My father's brother is my 1.until, 2.aunt, 3.uncle. или он предпочтет другую технику тестирования, основанную на внеконтекстной группировке этих слов. В свою очередь, выбор контекстной или внеконтекстной формы в значительной степени предопределяется числом проблем, входящих в задание, которое должно иметь такой вид, чтобы с максимальной ясностью выделить лексическую трудность [13, С. 52-53].
Уровень владения языковым материалом, который преподаватель хочет отразить в задании – узнавание или продуцирование	Необходимо установить степень адекватности планируемых к использованию приемов тестирования уровню лексических навыков по пройденному материалу.
Использование в тексте задания только изучаемого языка или, наряду с ним, элементов родного	Зависит от характера лексических трудностей и этапа обучения. На начальном этапе обучения родной язык является надежным средством фиксации семантики лексических единиц. Следует при этом помнить, что педагогическая диагностика, осуществляемая на межъязыковой основе, в ряде случаев недостаточно объективна в силу того, что большинство лексических единиц не имеет абсолютно точных переводных эквивалентов в других языках.
Проблема использования конкретных приемов диагностического тестирования	Выбор приема зависит от характера трудностей усвоения материала учащимися, в частности, от фиксирующихся в ходе его усвоения типичных ошибок. Многое также зависит от того, насколько известны курсантам те или иные тематические ряды.
Уровень владения языком или речью подвергается диагностике	Диагностика уровня владения языком предполагает взятие за основу тестовых заданий явления системы языка и подбор лексического материала, ориентированного на демонстрацию учащимися понимания языкового механизма. При тестировании речи за основу выполнения диагностического задания должны быть взяты те внеязыковые отношения, которые заложены в речевых высказываниях [13, С. 55].



В целях оптимизации контроля сформированности знаний, умений и навыков курсантов в ходе занятий по иностранному языку диагностические задания должны характеризоваться всеми признаками проблемных ситуаций:

- трудность решения;
- динамичность;
- возможность формулирования проблем и гипотез [1-2; 10; 13].

Существует множество видов диагностических заданий. Вместе с тем в основе большинства из них лежит ограниченный круг вербальных и умственных операций над языковым материалом. К ним относятся:

- расположение данных объектов в соответствии с каким-либо порядком, либо поиск недостающего объекта;
- выделение и идентификация объекта;
- обобщение, исправление, оценка полноты и правильности предоставленной информации;
- сопоставление объектов [2-3; 11].

Приведём примеры диагностических заданий для курсантов из учебника С.В. Шермазановой [14], который активно используется в учебном процессе Военного университета в процессе обучения курсантов английскому языку:

I. Translate the following word combinations and sentences from English into Russian (Переведите следующие словосочетания и предложения с английского на русский):

- Effectively coordinate
- Permanent commander
- Secretariat and secretary
- Civilian structure
- Private Office
- Public Diplomacy Division
- The Military Committee
- Civil Emergency Planning
- Electronic Warfare
- Project Steering Committees
- International Military Staff

II. Translate the following word combinations from Russian into English (перевести на английский языке словосочетания):

- Североатлантический Союз,
- Атомная бомба,
- Координировать действия,
- Растущее беспокойство,
- Штаб-квартиры,
- Союзные державы,
- Верховные главнокомандующие,
- Генеральный секретарь НАТО,
- Отдел общественной дипломатии,
- Наука и технологии,
- Координационный комитет проекта.

III. Match the word from the left column to the translation from the right one (Сопоставьте слово из левого столбца с переводом из правого).

Таблица 4

1	treaty	a	Частично
2	to be founded	b	быть подписанным
3	in response to	c	Служить
4	threat	d	Намерение
5	partially	e	Возрождение
6	creation	f	всплеск, начало (зд.)
7	effort	g	Соответственно
8	to serve	h	обеспокоенность
9	purpose	i	Эффект
10	to forbid	j	Создание
11	to deter	k	Получать
12	revival	l	Договор
13	to encourage	m	Впоследствии
14	accordingly	n	устанавливать, учреждать
15	to be signed	o	в ответ на
16	Allies	p	союзники
17	worries	q	постоянный
18	intention	r	стимулировать
19	detonation	s	быть основанным
20	outbreak	t	штаб-квартира
21	effect	u	Цель
22	to gain	v	Взрыв
23	afterward	w	сдерживать
24	to establish	x	усилие, попытка
25	permanent	y	Угроза
26	Headquarters	z	запрещать

Тем самым, мы считаем, что всесторонняя диагностика знаний курсантов по иностранному языку обеспечивает прочное усвоение материала, так как позволяет выявить возможные пробелы в знаниях курсантов по заданной тематике.

**Выводы.** На основе вышеизложенного мы можем заключить, что академическая дисциплина «Иностранный язык» на сегодняшний день занимает важное место в образовательном пространстве военных вузов.

Её успешное усвоение во многом помогает преодолеть разрыв между гуманитарными, техническими и военными дисциплинами, изучаемыми курсантами.

При этом, в настоящее время иноязычная компетенция военного специалиста не всегда соответствует требованиям современного общества, предъявляемым к нему.

Последнее, в свою очередь, связано с недостаточной реализацией идеи педагогической диагностики уровня обученности курсантов иностранному языку.

Педагогическая диагностика представляет собой компонент профессиональной педагогической деятельности, включённый в структуру образовательного процесса военного вуза.

Основными особенностями процесса педагогической диагностики результатов обучения курсантов военного вуза иностранному языку являются дисциплинарный характер диагностики и её необходимость для контрольно-оценочной системы.

С точки зрения оптимизации контроля сформированности знаний, умений и навыков курсантов в ходе занятий по иностранному языку диагностическим заданиям должны быть присущи признаки проблемных ситуаций.

В основе большинства известных на сегодняшний день видов диагностических заданий им лежит ограниченный круг вербальных и умственных операций над языковым материалом.

#### **Литература:**

1. Абашева, И.Х. Использование мультимедиа-программ и интернет-ресурсов в обучении английскому языку / И.Х. Абашева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2017. – №37. – Т. 14. – С. 231-233.
2. Авакова, О.В. Тестирование как средство контроля уровня сформированности общеучебных и профессиональных компетенций при обучении иностранному языку студентов правовых специальностей неязыковых вузов / О.В. Авакова // Филология: научные исследования. – 2017. – № 1. – С. 64-75.
3. Алехин, И.А. Интеграция интеллектуальных технологий в профессиональную подготовку военных специалистов / И.А. Алехин, А.А. Авуза, Т.Н. Герасимова // Мир образования – образование в мире. – 2016. – № 4. – С. 147-151.
4. Аракава, М.В. и др. Актуальные вопросы языкового тестирования. Пять лет секции тестологии Международной филологической конференции СПбГУ: Коллективная монография / М.В. Аракава, Н.И. Башмакова, И.А. Вороновская, М.И. Всемирнов, А.О. Гребенников, И.В. Григорьев, Л.А. Девель и др. / Под ред. И.Ю. Павловской. – СПб.: Факультет филологии и искусств СПбГУ, 2008. – 356 с.
5. Безукладников, К.Э. Обучение иностранному языку курсантов военного вуза в условиях самоорганизации / К.Э. Безукладников, Б.А. Крузе, О.В. Вахрушева // Язык и культура. – 2018. – № 41. – С. 217-240.
6. Герасимова, Т.Н. Использование профессионально адаптивного тестирования в процессе обучения иностранному языку курсантов военных вузов / Т.Н. Герасимова, Н.В. Гусева // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 3 (76). – С. 224-225.
7. Гусева, Н.В. Балльно-рейтинговая система как эффективное средство педагогической диагностики при обучении иностранному языку курсантов военных вузов / Н.В. Гусева // Мир науки, культуры, образования. – № 2 (87). – 2021. – С. 151-153.
8. Гусева, Н.В. Диагностика результатов обучения иностранному языку курсантов военных вузов как педагогическая проблема / Н.В. Гусева // Мир образования – образование в мире. – 2018. – № 1 (69). – С. 240-243.
9. Гусева, Н.В. Применение информационных технологий в процессе диагностики обучения иностранному языку курсантов военных вузов / Н.В. Гусева // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 1 (80). – С. 189-191.
10. Клобукова, Л.П. Специфика определения уровня коммуникативной компетенции в области чтения в российской и финской системах языкового тестирования / Л.П. Клобукова, А.В. Сазонова // Преподаватель XXI век. – 2021. – № 3. – Ч. 1. – С. 122-132.
11. Мирзоева, Ф.Р. К вопросу о мотивации в изучении иностранных языков на очно-заочном отделении ДА МИД / Ф.Р. Мирзоева, И.Э. Артемова // Сборник материалов II ежегодной международной научной-практической конференции. – 2019. – М.: Дипломатическая академия МИД России. – С. 311-316.
12. Ростовцева, П.П. Развитие творческого потенциала будущих экономистов с помощью современных технологий / П.П. Ростовцева, Н.В. Гусева // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 2 (87). – С. 316-318.
13. Трубкина, Л.Ф. Роль тестирования при обучении иностранному языку в неязыковом вузе / Л.Ф. Трубкина // Проблемы современного образования в техническом вузе: материалы IV Республиканской науч.-методической конференции / Под общ. ред. А.В. Сычева. – Гомель: ГГТУ им. П.О. Сухого, 2015. – С. 52-54.
14. Шермазанова, С.В. Международные неправительственные организации: Учебное пособие / С.В. Шермазанова. – М.: ВУ, 2019. – 187 с.

**Педагогика**

**УДК 378**

**преподаватель 3 кафедры (тактики), сонскатель  
кафедры педагогики Дворников Геннадий Сергеевич  
Военный университет Министерства обороны РФ (г. Москва)**

### **ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ДИДАКТИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ БОЕВЫХ ДЕЙСТВИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ТАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ СУХОПУТНЫХ ВОЙСК**

*Аннотация.* В настоящей статье рассматриваются историко-педагогическим анализ дидактического моделирования боевых действий. Анализ производится на занятиях по тактической подготовке военнослужащих подразделений Сухопутных войск. В статье изложены особенности разработки моделей боевых действий в определенные периоды истории. Автор делает вывод о том, что согласованная разработка и системная совместимость моделей разных назначений способствует созданию набора моделей боевых действий, который является реальным инструментом обеспечения эффективных решений по подготовке военнослужащих.

*Ключевые слова:* педагогика, моделирование боевых действий, историко-педагогический анализ, подразделения Сухопутных Войск, тактическая подготовка.

*Annotation.* This article discusses the historical and pedagogical analysis of didactic modeling of combat operations. The analysis is performed in the tactical training classes of military units of the Ground Forces. The article describes the features of the development of models of combat operations in certain periods of history. The author concludes that the coordinated development and system compatibility of models for different purposes will contribute to the creation of a set of combat models, which is a real tool for ensuring effective solutions for the training of military personnel.

*Key words:* pedagogy, combat simulation, historical and pedagogical analysis, ground Forces units, tactical training.

**Введение.** Модель – это упрощенное представление объекта, который она имитирует или моделирует. Боевые действия являются одними из самых сложных в человеческой деятельности. Бой чреват неопределенностью, то, что часто называют туманом войны. Попытки спланировать и понять ход боевых действий требуют использования моделей, или абстракций боя или военной кампании. Эти модели могут быть чрезвычайно мощными позволяя лидерам и планировщикам рассматривать целый ряд стратегий и потенциальных результатов.

**Изложение основного материала статьи.** Моделирование Министерства обороны (МО) подразделяется на следующие функциональные области:

- анализ;
- обучение;
- приобретение.

Однако моделирование – это слишком широкое понятие. На самом деле Министерство обороны предпочитает группировать различные методы моделирования под общим названием «моделирование и имитация» (МиМ). Действительно, военные методы МиМ включают статистическое, вероятностное, оптимизационное, теоретическое и имитационное моделирование.

В процессе проведения теоретического исследования проблемы дидактического моделирования боевых действий на занятиях по тактической подготовке военнослужащих подразделений сухопутных войск нами были изучены архивные документы, а так же документальные, научные и литературные источники. При этом были изучены взгляды ученых разных лет – специалистов в области педагогики высшей школы на данную проблему.

Существует мнение, что предметная система образования, которая считается традиционной, в настоящее время является ведущей. Рассматривая истоки её возникновения, можно увидеть, что она возникла на заре интенсивного развития и дифференциации науки, стремительного накопления различных знаний во всех областях науки.

В результате данного процесса произошла дифференциация науки, что, в свою очередь, детерминировало формирование большого количества предметов и дисциплин.

Следует отметить, что предметная система наиболее эффективна при подготовке курсантов военно-командных вузов. При этом предметная система в наибольшей степени подходит для специфичной для профессиональной подготовки указанного контингента обучаемых формы организации учебного процесса.

Другие преимущества предметной системы обучения включают сравнительно простую методологию составления учебно-методической документации и подготовки преподавателей к занятиям.

Но, так же предметная система имеет ряд ярко выраженных недостатков. Выделим основные из них:

- информационно-репродуктивный характер изложения учебного материала;
- многопредметность, вследствие которой у обучаемых возникают проблемы с систематизацией полученных знаний;
- терминологическая перегруженность;
- слабая эффективность обратных связей и сложность в организации индивидуального подхода в обучении и др.

Сущность процесса дидактического моделирования профессиональной подготовки на занятиях по тактической подготовке с военнослужащими подразделений Сухопутных войск представляет собой реализацию, подчиняющуюся общим правилам, систематизированный комплекс взаимосвязанных и взаимозависимых, научно подтвержденных мер и процедур, имеющих прочную организационно-методическую основу и обеспечивающих создание эффективной дидактической модели обучения военнослужащих с применением на занятиях учебных заданий, в которых цели, содержание и результаты профессиональной подготовки военнослужащих подразделений Сухопутных войск сформулированы в формате, основанном на компетенциях, и учитывающий динамические изменения в профессиональной деятельности офицера командного профиля.

Так на занятиях по тактической подготовке с военнослужащими подразделений Сухопутных войск рассматривается вопрос: назначение, организация и структура Сухопутных войск Вооруженных сил РФ.

Сухопутные войска (СВ) один из основных видов ВС, которому отводится решающая роль в окончательном разгроме противника на континентальном театре военных действий (ТВД) и овладении важными районами суши.

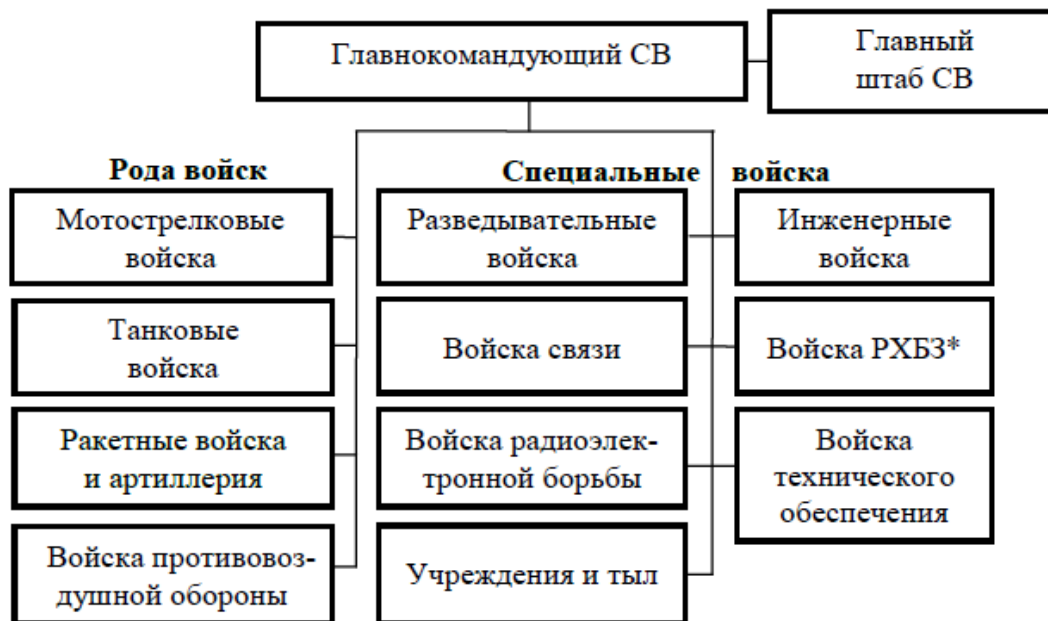


Рисунок 1. Структура Сухопутных войск РФ

С началом войны на СВ ложится основная нагрузка по отражению агрессии противника боевыми группами войск мирного времени, обеспечению стратегического развертывания вооруженных сил и проведению операций по разгрому агрессора во взаимодействии с другими видами вооруженных сил России. СВ включает в себя (Рисунок 1): мотострелковые, танковые подразделения, ракетные подразделения и артиллерию, подразделения противовоздушной обороны (ПВО) и спецназ, а также ВВУЗы, воинские части и учреждения.

Компьютер внес огромные изменения во все области и повлиял на каждый аспект нашей жизни. Действительно, армия в целом претерпела революцию благодаря внедрению компьютеров и компьютерных системных технологий. Когда мы вступили в армию, современные технологии позволяли сканировать диапазон радиочастот, резервное копирование данных осуществлялось с помощью компьютеров.

Компьютерные данные передавались на большие принтеры. Теперь сканирование каналов является стандартным в любом автомобильном радиоприемнике, упоминание об аналоговой ленте вызывает смех на наших выпускных курсах, а компьютерные данные передаются в виде графики с высоким разрешением, отправляемой на цветные принтеры или даже фильмы с высоким разрешением.

Компьютерные технологии в геометрической прогрессии увеличили количество и качество военных симуляций, охватывающих анализ, обучение, эксперименты и приобретение систем вооружения.

Для того, чтобы понять сложность имитационных моделей, охарактеризовать их изобилие, а также заложить основу для создания новых моделей, необходимо разработать и внедрить новые модели в производство, а также заложить основу для разработки и расширения моделей, в середине 1990-х гг. в течение многих лет Министерство обороны разрабатывало концепцию иерархии моделей, аналогичную концепции. Эта иерархия помогает описать различные области применения и уровни детализации моделирования, используемые в имитационных моделях военного проектирования. Конструктивные аналитические модели, которые до сих пор были в центре нашего внимания, охватывают диапазон аналитических приложений, упомянутых выше. Эта область включает в себя самые ранние этапы определения требований к новым системам путем приобретения этих систем, включая определение ресурсов для определения их количества до фактического тестирования и оценки системы в полевых условиях.

Происходящая в настоящее время трансформация форм войны наряду с новыми тенденциями в развитии военного искусства ставит задачу создания кластера моделей вооруженного противостояния в число высших приоритетов (ВП). Задача решается в соответствии с унификацией и интеграцией всех созданных моделей в единую информационно-моделирующую среду (ИМС).

В более общем плане, военный симуляционный анализ поддерживает усилия в следующих областях:

- планирование боевых действий;
- военные операции;
- закупки;
- определение размеров сил;
- планирование человеческих ресурсов;
- логистика и планирование развертывания;
- анализ национальной политики.

Компьютерная модель, имитирующая некоторую систему или процесс во времени. Хотя компьютерные технологии, без сомнения послужили толчком для бурного роста использования компьютерного моделирования, истории военного моделирования.

Можно утверждать, что человеческий процесс принятия решений является самой старой системой моделирования. Теория принятия решений на основе распознавания утверждает, что мы проигрываем, или разыгрываем, сценарии, таким образом моделируя их в некоторое ожидаемое будущее состояние как методологию для выбора лучшей альтернативы. Если мы примем эту теорию, что мы и делаем в данной работе, то люди занимаются моделированием, вероятно с момента зарождения человеческих когнитивных процессов. Кроме того, люди конфликтуют друг с другом так же долго, как и мы конкурировали с другими за ресурсы. Руководство фракций в этих конфликтах долгое время боролись за то, как лучше защитить свои ресурсы и победить нападающих.

Историко-педагогическое исследование, являющееся одним из видов научно-педагогических исследований, в основном обращается к прошлому с целью поиска ответов на вопросы: что известно в педагогике, какова степень достоверности этого знания и его основ.

**Выводы.** Подводя итоги, отметим, что практическая реализация вышеуказанных подходов вкупе с внедрением принципов экономической эффективности в структуру моделей, их согласованной разработкой и системной совместимостью моделей разных назначений способствует созданию набора моделей боевых действий, который является реальным инструментом обеспечения эффективных решений по подготовке военнослужащих.

#### **Литература:**

1. Зарипов, А.А. Историко-педагогический анализ формирования профессиональной готовности к управлению подразделением при охране общественного порядка / А.А. Зарипов, Е.И. Федак // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2021. – № 1(89). – С. 202-208. – DOI 10.35750/2071-8284-2021-1-202-208.

2. Федак, Е.И. Сборник учебных и методических материалов по подготовке военнослужащих к ведению боевых действий в арктических условиях: Учебное пособие / Е.И. Федак, П.Ю. Потяев. – Москва: Лаборатория "ОП", 2021. – 205 с. – ISBN 978-5-9500573-8-0.

3. Федак, Е.И. Правовое обеспечение процесса формирования морально-политической и психологической готовности военнослужащих Вооруженных Сил Российской Федерации к выполнению боевых задач / Е.И. Федак, В.А. Михалев, Д.А. Фередин // Военное право. – 2021. – № 2(66). – С. 108-113.

4. Федак, Е.И. Военная субкультура как объект социо-педагогических исследований / Е.И. Федак, С.Ю. Овсянников // Социология в изменяющемся научно-образовательном пространстве современного общества: материалы международной научно-практической конференции. VII Дыльновские чтения, Саратов, 12 февраля 2020 года. – Саратов: Издательство "Саратовский источник", 2020. – С. 212-217.

5. Федак, Е.И. Военная субкультура как объект социо-педагогических исследований / Е.И. Федак, С.Ю. Овсянников // Социология в изменяющемся научно-образовательном пространстве современного общества: материалы международной научно-практической конференции. VII Дыльновские чтения, Саратов, 12 февраля 2020 года. – Саратов: Издательство "Саратовский источник", 2020. – С. 212-217.

6. Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2021668797 Российская Федерация. Диагностика самооценки общей эффективности военнослужащего (diagnosis of self-assessment of the overall effectiveness of the soldier): № 2021668220: заявл. 15.11.2021: опублик. 19.11.2021 / В.В. Филистеев, А.С. Карпов, К.В. Карпова [и др.]; заявитель Федеральное государственное казенное военное образовательное учреждение высшего образования «Военный университет» Министерства обороны Российской Федерации. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47258918>

7. Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2021669324 Российская Федерация. «интерактивная викторина "психолог воинской части"» ("interactive quiz «psychologist of a military unit»): № 2021668553: заявл. 18.11.2021: опублик. 26.11.2021 / А.В. Плетков, А.Ю. Сергеев, В.В. Филистеев [и др.]; заявитель Федеральное государственное казенное военное образовательное учреждение высшего образования «Военный университет» Министерства обороны Российской Федерации. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47434703>

8. Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2021669560 Российская Федерация. «психологическая диагностика склонности к возрастной дискриминации военнослужащих (ageism inventory)»: № 2021668962: заявл. 24.11.2021: опублик. 30.11.2021 / А.Д. Дмитриев, М.С. Васильева, В.В. Филистеев [и др.]; заявитель Федеральное государственное казенное военное образовательное учреждение высшего образования «Военный университет» Министерства обороны Российской Федерации. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47434944>

9. Смирнова, Т.С. Влияние денежных суррогатов на экономику страны и угрозы от них / Т.С. Смирнова, А.Ю. Сергеев, В.В. Филистеев // Россия и мир: развитие цивилизаций. Преобразования цивилизационных ценностей в современном мире: Материалы XI международной научно-практической конференции: В 2-х ч., Москва, 21-22 апреля 2021 года. – Москва: Институт мировых цивилизаций, 2021. – С. 280-283. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46364480>

10. Патент на полезную модель № 201906 U1 Российская Федерация, МПК F16H 7/04, E06C 5/06. Тактическая защищенная машина для доставки личного состава и грузов в зону боевых действий: № 2020130380: заявл. 15.09.2020: опублик. 21.01.2021 / В.В. Филистеев, А.Ю. Сергеев, С.Е. Афанасьев [и др.]; заявитель ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ КАЗЕННОЕ ВОЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ "ВОЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ" МИНИСТЕРСТВА ОБОРОНЫ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44698674>

11. Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2021619419 Российская Федерация. "Тестирование по дисциплине "всеобщая история", продвинутый уровень (testing in the discipline "general history", advanced level)": № 2021618496: заявл. 02.06.2021: опублик. 09.06.2021 / В.В. Филистеев, А.В. Плетков, А.А. Григорьев [и др.]; заявитель Федеральное государственное казенное военное образовательное учреждение высшего образования «Военный университет» Министерства обороны Российской Федерации. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46313641>

12. Патент на полезную модель № 205126 U1 Российская Федерация, МПК F41H 7/03. Танк с отводом пороховых газов из боевого отделения: № 2020138420: заявл. 24.11.2020 : опублик. 28.06.2021 / В.В. Филистеев, А.Ю. Сергеев, А.Г. Смирнов [и др.]; заявитель ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ КАЗЕННОЕ ВОЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ "ВОЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ" МИНИСТЕРСТВА ОБОРОНЫ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46311533>

13. Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2021665550 Российская Федерация. Психологическая диагностика игровой зависимости у военнослужащих (psychological diagnostics of gambling addiction): № 2021664734: заявл. 21.09.2021: опублик. 28.09.2021 / В.Е. Петров, В.В. Филистеев, А.Д. Дмитриев [и др.]; заявитель Федеральное государственное казенное военное образовательное учреждение высшего образования «Военный университет» Министерства обороны Российской Федерации. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47117544>

## ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ФОРМИРОВАНИЯ МОРАЛЬНО-ПОЛИТИЧЕСКОЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ КУРСАНТОВ ПРОКУРОРСКО-СЛЕДСТВЕННОГО ФАКУЛЬТЕТА

*Аннотация.* В настоящей статье рассматриваются вопросы, связанные с особенностями организации формирования морально-политической и психологической готовности курсантов на примере курсантов прокурорско-следственного факультета Военного университета Министерства обороны Российской Федерации. Автор даёт анализ структуры морально-психологической готовности будущих прокуроров и следователей к профессиональной деятельности, которую определяет в соответствии с морально-психологическим контекстом, который связывает с мотивационно-целевым, морально-личностным и оценочно-рефлексивным компонентами.

*Ключевые слова:* педагогика, морально-политическая готовность, морально-психологическая готовность, Военный университет Министерства обороны Российской Федерации, высшие военно-учебные заведения, прокуроры, следователи.

*Annotation.* This article discusses issues related to the peculiarities of the organization of the formation of moral, political and psychological readiness of cadets on the example of cadets of the Prosecutorial and investigative Faculty of the Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation. The author analyzes the structure of the moral and psychological readiness of future prosecutors and investigators for professional activities, which he determines in accordance with the moral and psychological context, which he associates with the motivational-target, moral-personal and evaluative-reflexive components.

*Key words:* pedagogy, moral and political readiness, moral and psychological readiness, Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation, higher military educational institutions, prosecutors, investigators.

**Введение.** В настоящее время в военных вузах Министерства обороны РФ осуществляется профессиональная подготовка будущих офицеров, в процессе которой осуществляется развитие морально-политических, боевых, психологических качеств, которые необходимы для выполнения задач боевой службы, формирования готовности к эффективной профессиональной деятельности в войсках. (Приказ Министра обороны РФ от 15 сентября 2014 г. № 670). В то же время, анализ отзывов выпускников военных вузов свидетельствует о том, что более 20% начинающих офицеров испытывают трудности, связанные с их низкой адаптированностью к условиям военной службы. Данные цифры означают несформированный уровень готовности к выполнению военно-служебных задач у каждого пятого молодого офицера.

Как свидетельствует анализ результатов проведенного опроса выпускников прокурорско-следственного факультета, обозначенные трудности детерминированы постоянно возрастающими требованиями к военно-профессиональной деятельности, и в то же время недостаточной сформированностью у будущих прокуроров и следователей необходимых в современных условиях профессионально-значимых качеств.

Учёные-практики [4 др.] наиболее часто называют следующие качества: ответственность, нервно-психическая устойчивость, самостоятельность в процессе принятия решений в условиях дефицита времени; умение оперативно и гибко приспосабливаться к динамично меняющейся обстановке и др.

Тем самым, результаты пилотажного психолого-педагогического исследования профессиональной компетентности молодых офицеров – выпускников прокурорско-следственного факультета показали важность усиления в процессе профессиональной подготовки целенаправленной работы по формированию морально-политической и психологической готовности к осуществлению профессиональной деятельности.

**Изложение основного материала статьи.** Рассмотрим сущность вышеобозначенных дефиниций – «морально-политическая» и «психологическая готовности» в воззрениях отечественных учёных.

К.К. Платонов характеризует моральную и психологическую готовность следующим образом: моральную – как связанную с отношением индивида к обществу, психологическую – с его личностными качествами и профессиональную – с его прошлой деятельностью [12].

Н.А. Белоусов и А.В. Барабанщиков [1] готовность рассматривали в контексте подготовки десантников к осуществлению прыжка с парашютом. В соответствии с этим сформулированная ими дефиниция предполагает характеристику готовности как особого состояния индивида, которое возникает у него вследствие понимания последствий его действий и сопровождается уверенностью в себе, позитивным настроением, стремлением к преодолению трудностей, ориентированностью человека на выполнение поставленной задачи.

Анализ определений понятия «готовность», содержащихся в приведенных исследованиях, свидетельствует, что феномен готовности не имеет одинаковой интерпретации и позволяет, учитывая специфику научной проблемы формирования морально-психологической готовности будущих прокуроров и следователей к профессиональной деятельности в образовательном процессе военного вуза, внести уточнения.

Компоненты готовности: теоретический, который заключается в мышлении, усвоении обучающимися знаний в определенной области; практический, включающий решение задач на основе знаний, учета условий опыта поведения в различных ситуациях; физический, связанный со способностями переносить тяжелые силовые нагрузки, быть выносливым; мотивационный, связанный с зависимостью от благоприятных условий формирования мотива; волевой, представленный возможностями активизации способностей к переключению на установки к действию; моральный, включающий качества личности, определяющие социально-обусловленную нравственную сторону человека; психологический, связанный с психическим индивидуально-особенным состоянием личности, уровнем эмоционального возбуждения, способностями противостоять неблагоприятным и стрессовым условиям, работать при высоком отвлекающем фоне, ориентироваться на достижение цели и умения не только слышать себя, но и говорить с собой, то есть управлять своими действиями, мыслями, желаниями в соответствии с требованиями ситуации [21].

Феномен «готовности» рассматривается исследователями с разных позиций, чем и обусловлены ее разноплановые трактовки. В частности, ученые обращаются в своем анализе к пониманию сущности готовности, психических свойств личности, к исследованию различных видов деятельности человека.

Следует отметить, что в науке понятие «готовность» стало использоваться в различных исследованиях в конце XIX века, а во второй половине прошлого века многими исследователями связывалось с термином «установка».

Так, например, Д.Н. Узнадзе [24] идентифицирует эти два термина, предполагая, что установка – это и есть готовность к чему-либо. Ученый утверждает, что человек создает модель деятельности, реализуя установки, стремится к необходимому результату, то есть готовность к будущим действиям. Он обращает внимание на волю, вызывающую актуализацию установки, то есть реализацию ее в деятельности.

Как видно из вышеизложенного, в современной науке представлено множество разноплановых определений готовности к совершению определенных действий. Проанализировав различные определения, можно сделать вывод о том, что готовность есть качество и состояние личности, которые необходимы ей для дальнейшей жизни в обществе, осуществления определенных действий.

Помимо характеристики понятия «готовность», важно рассмотреть понятия «готовность к деятельности», «готовность к профессиональной деятельности» и конкретизировать их применительно к предмету исследования.

Ученые А.П. Войченко [4], С. И. Ершова [7], обращаясь к понятию готовности индивида к реализации какой-либо активности, трактуют ее как систему характеристик человека, обусловленную особенностями его психики и окружением, а также действием внешних объективных факторов его психики и окружением, а также действием внешних объективных факторов.

Н.В. Кузьмина и А.А. Реан [10], анализируя это понятие, указывают на его разносторонность и подверженность внешнему влиянию. Исследователи подчеркивают, что приоритетность направления деятельности и готовность к ней определяются именно внешними обстоятельствами.

В.А. Слостенин определяет готовность к профессиональной деятельности как «способность к уверенно выполняемой и эффективной профессиональной деятельности» [22, С. 143].

В своих трудах В.В. Кравец [9] констатирует, что готовность человека к выполнению служебных обязанностей при работе в какой-либо профессиональной сфере сводится к усвоению им полного состава специальных знаний, профессиональных действий, социальных отношений, сформированности и зрелости профессионально значимых качеств личности.

Г.А. Броневицкий, А.Н. Томилин описывают психологическую готовность к бою как «нацеленность и активность (настроенность и мобилизованность) психики военнослужащих на преодоление предстоящих трудностей боевой деятельности» [3, С. 44].

Проанализировав приведенные выше характеристики психологической готовности, а также исследования А.Г. Караяни, М.И. Дьяченко и С.Л. Кандыбович, А.Н. Томилина [6] и др., можно сделать вывод о том, что психологическая готовность – это системное качество индивида, в соответствии с которым определяется его направленность на реализацию необходимой деятельности.

Помимо психологической готовности личности к совершению различных профессиональных действий, для конкретизации понятия «морально-психологическая готовность будущих прокуроров и следователей к профессиональной деятельности» необходимо проанализировать различные подходы к определению морально-психологической готовности.

Однако прежде следует отметить, что важность формирования морально-психологической готовности прокуроров и следователей к осуществлению военно-профессиональной деятельности определена нормативными документами. Так, в приказе Министра обороны Российской Федерации от 22.07.2019 № 404 «Об организации военно-политической работы в Вооруженных Силах Российской Федерации» закреплена необходимость специальных знаний в работе с личным составом по формированию и развитию у военнослужащих и лиц гражданского персонала Вооруженных Сил морально-нравственных качеств и моральной готовности к выполнению задач по предназначению. Об этом говорится и в приказе Министра обороны Российской Федерации от 16 октября 2018 г. № 585 «Об утверждении Положения о Главном военно-политическом управлении Вооруженных Сил Российской Федерации». Высокие моральные качества прокуроров и следователей – чувство воинского долга перед народом, Отечеством, личной ответственности за безопасность государства, выполнение своих служебных обязанностей, дисциплинированность, готовность к самопожертвованию при выполнении боевой задачи и т. д. Именно они являются главным и определяющим для морально-боевых качеств военнослужащих, проявляющихся в преданности Родине, народу, глубоком осознании каждым своего места, роли в жизни общества, стыда и угрызений совести при нарушении норм и правил морали.

Изучая морально-психологическую готовность, важно понимать значение слова «мораль». Мораль (от лат. *moralitas*), по мнению исследователей, представляет собой форму нормативной оценки поведения и духовной жизни человека, его взаимовосприятия и самовосприятия. Она характеризуется как одна из форм общественного сознания, социальный институт, регулирующий поведение людей во всех областях жизни. Это совокупность правил, норм, принципов, которые определяют поведение людей по отношению к обществу, его институтам и друг другу. Нравственные нормы фиксируются в традициях, обычаях, сознании, привычном поведении и имеют силу определенных требований. Мораль обозначает взгляды, основанные на практике или обучении тому, как человеку вести себя в личных отношениях или в обществе.

Л.П. Гримак характеризует мораль, как нравственное качество человека, необходимое ему в обществе, жизни. «Мы слишком уверовали в силу знаний и не понимаем, что во многих случаях человека может удержать от дурных поступков именно совесть, а не знание» [5, С. 53].

Военно-профессиональная деятельность требует наличия у военнослужащих морально-нравственной позиции. Так, каждый офицер должен обладать качествами, обеспечивающими успешность его профессиональной деятельности, в том числе: сознательным отношением к исполнению должностных обязанностей, высоким уровнем развития эмоционально-волевой сферы, мотивированностью на приоритет служебных интересов, требовательностью к себе, нацеленностью на результат. Обобщая разные характеристики морально-психологической готовности.

Проанализировав результаты исследований [4; 21 и др.], в которых представлены различные подходы к определению морально-психологической готовности к осуществлению профессиональной деятельности, мы пришли к следующей трактовке данного понятия: морально-психологическая готовность будущих прокуроров и следователей к профессиональной деятельности – это интегративное качество личности, детерминированное специфическим содержанием профессиональной подготовки, которая включает формирование целенаправленной положительной установки на профессиональную деятельность, определенное морально-психологическое состояние, самооценку сформированности готовности к профессиональной деятельности и обеспечивающее выполнение выпускниками профессиональных задач.

Кроме выявления содержательных характеристик морально-психологической готовности к осуществлению профессиональной деятельности, для настоящего исследования важное значение имеет определение содержания понятия «формирование».

И.Ф. Харламов [26, С. 310] отмечает, что формирование – это результат развития личности, а становление автор обозначает, как приобретение совокупности устойчивых личностных свойств и качеств.

По мнению И.П. Подласого, «формирование» определяется как «процесс становления человека как социального существа под воздействием всех без исключения факторов: экологических, социальных, экономических, идеологических, психологических» [15, С. 210].

Н.В. Кузьмина и А.А. Реан [10] полагают, что формирование готовности человека к профессиональной деятельности осуществляется средствами укрепления здоровья, формированием ценностного отношения к деятельности, развитием способностей, умелости (или основ профессионального мастерства), целенаправленности в саморазвитии.

В психолого-педагогической и философской литературе понятие «формирование» часто употребляется во взаимосвязи с понятием «развитие», о чем говорят, например, труды В.Д. Симоненко, М.В. Ретивых [11], которые утверждают, что «личность развивается, формируясь, и формируется, развиваясь» [11, С. 44].

Исследователи трактуют формирование как: «процесс развития и становления личности под влиянием внешних воздействий (социальной среды, специально организованного воспитания и обучения)». Кроме того, исследователи под развитием понимают «процесс количественных и качественных изменений, унаследованных и приобретенных свойств и качеств личности».

Формирование и развитие морально-психологической готовности будущих прокуроров и следователей к профессиональной деятельности в процессе профессиональной подготовки будет эффективным, если с этой целью будут использоваться как традиционные, так и современные технологии обучения и воспитания курсантов. Так, в частности, хорошо себя зарекомендовали электронные средства обучения [13; 14; 16-20; 25], позволяющие более эффективно формировать необходимые знания на интерактивной основе.

**Выводы.** Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что формирование – это процесс развития и становления личности, результат изменений человека под воздействием определенных факторов окружающей действительности (общества, образовательного процесса, обучения и воспитания).

Для разработки модели формирования у будущих прокуроров и следователей морально-психологической готовности к профессиональной деятельности в образовательном процессе военного вуза важно определить структуру готовности. Структуру морально-психологической готовности будущих прокуроров и следователей к профессиональной деятельности мы определяем в соответствии с морально-психологическим контекстом, который связываем с мотивационно-целевым, морально-личностным и оценочно-рефлексивным компонентами.

#### Литература:

1. Барабанщиков, А.В. Готовность к прыжку с парашютом / А.В. Барабанщиков, Н.А. Белоусов, В.В. Сысоев. – Москва: Изд-во ДОСААФ СССР, 1982. – 216 с.
2. Белозерцев, Е.П. Образование как среда, обеспечивающая безопасное развитие человека / Е.П. Белозерцев, Л.А. Черных // Психологические и социально-педагогические аспекты безопасности образовательной среды: сборник материалов межрегиональной научно-практической конференции с международным участием, Липецк, 17 мая 2019 года / Под редакцией О.А. Драгановой, С.Е. Мязиной. – Липецк: "Институт развития образования", 2019. – С. 10-16.
3. Броневицкий Г.А. Психолого-педагогический словарь офицера -воспитателя корабельного подразделения / Г.А. Броневицкий, Г.Г. Броневицкий, А.Н. Томилин. – Новороссийск, 2005. – 76 с.
4. Войченко, А.П. Организация учебно-воспитательного процесса в педагогическом вузе как средство формирования профессиональной готовности студента к педагогической деятельности: на материале преподавания педагогических дисциплин и педагогической практики в национальных группах факультетов русского языка и литературы : дис. ... канд. пед. наук / А.П. Войченко. – Ленинабад, 1979. – 187 с.
5. Гримак, Л.П. Резервы человеческой психики / Л.П. Гримак. – Москва, 1987. – 122 с.
6. Дьяченко, М.И. История отечественной военной психологии: учебник / М.И. Дьяченко, С.Л. Кандыбович, А.Г. Караяни. – Москва: Военный университет, 2009. – 288 с.
7. Ершова, С.И. Психолого-педагогические основы формирования коммуникативной готовности студентов к профессиональной деятельности: дис. ... канд. пед. наук / С.И. Ершова. – Ростов-на-Дону, 1992. – 137 с.
8. Карпов, А.С. Финансовая безопасность государства в условиях санкционных ограничений / А.С. Карпов, А.Ю. Сергеев, В.В. Филистеев // Актуальные вопросы обеспечения обороноспособности и безопасности государства в новых экономических условиях: Материалы межвузовской научно-практической конференции, Москва, 15 апреля 2021 года / Под общей ред. чл.-корр. РАН В.А. Цветкова и д.э.н., проф. А.А. Хачатуряна.. – Москва: М.: ВУ МО РФ, ИПР РАН, 2021. – С. 177-183. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46246346>
9. Кравец, В.В. Структура готовности будущего учителя к применению технологий открытого образования / В.В. Кравец // Вестник ВГУ. – 2003. – № 2. – С. 44 - 48
10. Кузьмина, Н.В. Профессионализм педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина, А.А. Реан. – Санкт-Петербург: Речь; Рыбинск: Дело, 1993. – 134 с.
11. Общая и профессиональная педагогика: Учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности «Профессиональное обучение»: В 2-х книгах / Под ред. В.Д. Симоненко, М.В. Ретивых. – Брянск: Изд-во Брянского государственного университета, 2003. – Кн. 1. – 174 с.
12. Платонов, К.К. Краткий словарь системы психологических понятий: учебное пособие / К.К. Платонов. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Высшая школа, 1984. – 174 с.
13. Патент на полезную модель № 201906 U1 Российская Федерация, МПК F16H 7/04, E06C 5/06. Тактическая защищенная машина для доставки личного состава и грузов в зону боевых действий: № 2020130380: заявл. 15.09.2020: опубл. 21.01.2021 / В.В. Филистеев, А.Ю. Сергеев, С.Е. Афанасьев [и др.]; заявитель ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ КАЗЕННОЕ ВОЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ "ВОЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ" МИНИСТЕРСТВА ОБОРОНЫ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44698674>
14. Патент на полезную модель № 205126 U1 Российская Федерация, МПК F41H 7/03. Танк с отводом пороховых газов из боевого отделения: № 2020138420: заявл. 24.11.2020: опубл. 28.06.2021 / В.В. Филистеев, А.Ю. Сергеев, А.Г. Смирнов [и др.]; заявитель ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ КАЗЕННОЕ ВОЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ "ВОЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ" МИНИСТЕРСТВА ОБОРОНЫ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46311533>
15. Подласый, И.П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: учебное пособие для вузов / И.П. Подласый. – Москва: ВЛАДОС-пресс, 2004. – 365 с.
16. Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2021619419 Российская Федерация. "Тестирование по дисциплине "всеобщая история", продвинутый уровень (testing in the discipline "general history", advanced level)": № 2021618496: заявл. 02.06.2021: опубл. 09.06.2021 / В.В. Филистеев, А.В. Плетков, А.А. Григорьев [и др.]; заявитель Федеральное государственное казенное военное образовательное учреждение высшего образования «Военный университет» Министерства обороны Российской Федерации. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46313641>
17. Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2021665550 Российская Федерация. Психологическая диагностика игровой зависимости у военнослужащих (psychological diagnostics of gambling addiction): № 2021664734: заявл. 21.09.2021: опубл. 28.09.2021 / В.Е. Петров, В.В. Филистеев, А.Д. Дмитриев [и др.]; заявитель Федеральное государственное казенное военное образовательное учреждение высшего образования «Военный университет» Министерства обороны Российской Федерации. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47117544>



18. Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2021668797 Российская Федерация. Диагностика самооценки общей эффективности военнослужащего (diagnosis of self-assessment of the overall effectiveness of the soldier): № 2021668220: заявл. 15.11.2021: опублик. 19.11.2021 / В.В. Филистеев, А.С. Карпов, К.В. Карпова [и др.]; заявитель Федеральное государственное казенное военное образовательное учреждение высшего образования «Военный университет» Министерства обороны Российской Федерации. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47258918>
19. Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2021669324 Российская Федерация. «интерактивная викторина "психолог воинской части"» ("interactive quiz «psychologist of a military unit»): № 2021668553: заявл. 18.11.2021: опублик. 26.11.2021 / А.В. Плетков, А.Ю. Сергеев, В.В. Филистеев [и др.]; заявитель Федеральное государственное казенное военное образовательное учреждение высшего образования «Военный университет» Министерства обороны Российской Федерации. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47434703>
20. Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2021669560 Российская Федерация. «психологическая диагностика склонности к возрастной дискриминации военнослужащих (ageism inventory)»: № 2021668962: заявл. 24.11.2021: опублик. 30.11.2021 / А.Д. Дмитриев, М.С. Васильева, В.В. Филистеев [и др.]; заявитель Федеральное государственное казенное военное образовательное учреждение высшего образования «Военный университет» Министерства обороны Российской Федерации. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47434944>
21. Сергиенко, А.И. Формирование морально-психологической готовности будущих летчиков к профессиональной деятельности в образовательном процессе военного вуза: дисс. к.п.н. / Сергиенко Анатолий Игоревич. – Воронеж, 2021. – 188 с.
22. Сластенин, В.А. Педагогика: учебник для студ. высш. учеб.заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – Москва: Академия, 2002. – 576 с.
23. Смирнова, Т.С. Влияние денежных суррогатов на экономику страны и угрозы от них / Т.С. Смирнова, А.Ю. Сергеев, В.В. Филистеев // Россия и мир: развитие цивилизаций. Преобразования цивилизационных ценностей в современном мире: Материалы XI международной научно-практической конференции: В 2-х ч., Москва, 21-22 апреля 2021 года. – Москва: Институт мировых цивилизаций, 2021. – С. 280-283. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46364480>
24. Узнадзе, Д.Н. Психологические исследования / Д.Н. Узнадзе. – Москва: Наука, 1966. – 450 с.
25. Филистеев, В.В. Применение математического программирования при решении военно-экономических задач / В.В. Филистеев, Т.С. Смирнова // Математическое моделирование и информационные технологии при исследовании явлений и процессов в различных сферах деятельности: Сборник м-ов международной научно-практической конференции студентов, магистрантов и аспирантов, посвященной 70-летию кафедры высшей математики, Краснодар, 19 февраля 2021 года / Отв. за выпуск Н.В. Третьякова. – Краснодар: Новация, 2021. – С. 407-412. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45717579>
26. Харламов, И.Ф. Педагогика / И.Ф. Харламов. – Москва: Гардарики, 1999. – 520 с.

Педагогика

УДК 372.3

магистрант Досагамбетова Диана Жуматайкызы

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

### УЧЕБНЫЕ ЗАДАНИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

*Аннотация.* Дошкольный возраст – это начальный этап становления «теоретического» знания ребенком временных ориентировок и формирования единства чувственного и логического отражения во времени. Внедрение Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) на современном этапе предполагает формирование у дошкольника элементарных математических представлений. Сформированность математических представлений заключается в «приобретении навыков первоначальной учебной деятельности, овладении математической терминологией», «формировании знаний о свойствах и отношениях объектов окружающего мира (пространстве и времени)». В ДОО детей знакомят с понятием время – это отражение развития природы, общества и человека. Время является звеном реальности, в которой существует наше человеческое общество. Оно воспринимается ребенком опосредованно, через конкретизацию временных единиц и отношений в постоянно повторяющихся явлениях жизни и деятельности. Умение регулировать и планировать деятельность во времени создает основу для развития важнейших качеств личности, необходимых при обучении в школе и в повседневной жизни – организованность, собранность, целенаправленность, точность. Анализ психолого-педагогической и методической литературы позволил выделить четыре этапа в формировании временных представлений у дошкольников. К данным этапам относят: любопытство, восприятие окружающего мира, приобретение наглядно-образного мышления и воображения и использование приобретенных способов действий. Поэтому детей надо знакомить с такими интервалами времени, которыми можно измерять и определять длительность, последовательность, ритмичность их действий, разнообразных видов деятельности. Кроме того автором была рассмотрена классификация заданий, способствующих формированию временных представлений у детей старшего дошкольного возраста. Классификация осуществляется по следующим основаниям: задания, требующие выбора, задания на узнавание, задания на установление последовательности, задания на классификацию, задания на исключение, задания на моделирование объектов. В статье также был представлен комплекс заданий, способствующий формированию временных представлений. Цель представленных в статье заданий – научить ребенка определять время суток, дни недели, единицы времени, название месяцев и сезоны года. Использование данных заданий позволяет актуализировать, закреплять представления детей о времени, развивать их познавательный интерес.

*Ключевые слова:* дошкольник, временные представления, дошкольная образовательная организация, учебные задания.

*Annotation.* Preschool age is the initial stage in the formation of the child's "theoretical" knowledge of time orientations and the formation of the unity of sensory and logical reflection in time. The introduction of the Federal State Educational Standard for Preschool Education at the present stage involves the formation of elementary mathematical concepts in a preschooler. The formation of mathematical representations consists in "acquiring the skills of initial educational activity, mastering mathematical terminology", "forming knowledge about the properties and relationships of objects in the surrounding world (space and time)". In preschool children are introduced to the concept of time - it is a reflection of the development of nature, society and man. Time is a link in the reality in which our human society exists. It is perceived by the child indirectly, through the concretization of temporal units and relationships in constantly recurring phenomena of life and activity. The ability to regulate and plan activities in time creates the

basis for the development of the most important personality traits necessary for learning at school and in everyday life - organization, composure, focus, accuracy. An analysis of the psychological, pedagogical and methodological literature made it possible to single out four stages in the formation of temporal representations in preschoolers. These stages include: curiosity, perception of the world around us, the acquisition of visual-figurative thinking and imagination, and the use of acquired methods of action. Therefore, children should be introduced to such time intervals that can be used to measure and determine the duration, sequence, rhythm of their actions, various activities. In addition, the author considered the classification of tasks that contribute to the formation of temporal representations in children of senior preschool age. Classification is carried out on the following grounds: tasks requiring selection, tasks for recognition, tasks for establishing a sequence, tasks for classification, tasks for exclusion, tasks for modeling objects. The article also presented a set of tasks that contribute to the formation of temporal representations. The purpose of the tasks presented in the article is to teach the child to determine the time of day, days of the week, units of time, the names of the months and seasons of the year. The use of these tasks allows you to update, consolidate children's ideas about time, develop their cognitive interest.

*Key words:* preschooler, temporary performances, preschool educational organization, study task.

**Введение.** В процессе модернизации российского образования за последние годы в системе образования произошли многочисленные преобразования. В большей степени это коснулось дошкольного образования. Ярким примером служит внедрение Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО). В рамках ФГОС ДО (образовательная область «Познавательное развитие») на современном этапе предполагает формирование у дошкольника временных представлений. «Познавательное развитие предполагает развитие интересов детей, любознательности и познавательной мотивации; формирование познавательных действий, становление сознания; развитие воображения и творческой активности; формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира (форме, цвете, размере, материале, звучании, ритме, темпе, количестве, числе, части и целом, пространстве и времени, движении и покое, причинах и следствиях и др.), о малой родине и Отечестве, представлений о социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках, о планете Земля как общем доме людей, об особенностях ее природы, многообразии стран и народов мира»[5].

Уже в дошкольном возрасте в дошкольном образовательном учреждении детей знакомят со временем. Время представляет собой сложное понятие, так как оно является объективным отражением всего человечества, окружающего его мира (социального и природного).

Важнейшим для дошкольника навыком можно назвать – умение оперировать временем (называть времена года, месяцы, дни недели, часы и определять его в данный момент времени), проживать промежутки времени в своей деятельности, регулировать длительность своих действий и планировать их последовательность, меняя скорость их выполнения. Приобретения подобных навыков является надежным фундаментом для того, чтобы у ребенка развивались важнейшие для сегодняшнего дня качества – точность, организованность, самостоятельность.

**Изложение основного материала статьи.** ФГОС дошкольного образования включает в себя ряд принципов, на основе которых происходит организация деятельности детей в дошкольном образовательном учреждении. Одним из наиболее значимых принципов современные педагоги называют формирование познавательных интересов и действий, происходящее в процессе выполнения различных видов деятельности. Наиболее эффективными современными педагогами-исследователи называют: игровую и познавательную. Остановимся более подробно на познавательной деятельности.

Познавательная деятельность дошкольника – деятельность, направленная на поиск и приобретение знаний, умений и навыков детьми, организованная и сопровождаемая воспитателем в ходе выполнения определенных заданий. Дошкольник, познавая окружающий его мир, исследуя его, экспериментируя с предметами окружения, вовлекается в познавательную деятельность. В период дошкольного детства дети интересуются тем, как устроен окружающий его мир, стремятся получить новую информацию о своем окружении, о пространстве и времени; старается представить и упорядочить свои мысли, т.е. познавательная деятельность становится главной, ведущим видом деятельности.

Современные ученые и педагоги выделяют несколько взаимосвязанных этапов в процессе познания:

- первый этап – любознательность (заинтересованное исследование мира);
- второй этап – восприятие окружающего мира (дошкольник осмысливает окружающий мир);
- третий этап – приобретение наглядно-образного мышления и воображения;
- четвертый этап – использование разных (приобретенных) способов действий (выстраивание плана действий с ориентацией на их итоговый результат, проявление умения составлять прогноз действий и предвидеть возможные отклонения от задуманного плана).

Организуя познавательную деятельность в дошкольном учреждении, педагог в первую очередь акцентирует внимание на формировании временных представлений, т.к. специфические особенности понятия времени является сложными для понимания детей. Категория времени находится в движении, осуществляемом в одном направлении, следовательно, является необратимым. Кроме того дети не могут убедиться в его существовании, кроме как по косвенным признакам присутствия.

Формирование временных представлений необходимо для гармоничного и полноценного развития детей в период дошкольного возраста, т.к. сформированные представления могут служить опорой для понимания детьми математических терминов в процессе дальнейшего образования ребенка.

Рассматриваемая нами проблема широко представлена в трудах как отечественных ученых В.И. Даль, Е.И. Щербакова, А.П. Усова, Н.И. Красногорский, Т.Д. Рихтерман, С.Л. Рубинштейн, Ю.Д. Фаусек, так и зарубежных Ф.Н. Блехер, Л.Б. Эймс.

Е.И. Щербакова считает, что «в математическом развитии дошкольников большое значение имеет понимание и правильное использование ими слов, указывающих на время действия: было, есть, будет; различение и называние частей суток: утро, день, вечер, ночь; понимание слов, которые указывают на продолжение и соотношение времени: *долго, недолго, сейчас, позже, раньше*; обозначение последовательности логически связанных событий в несложных сюжетах» [6].

Для того, чтобы организовать эффективную работу по формированию временных представлений дошкольников важно грамотно составить расписание дня для детей и следить за его выполнением. Для ребенка время представляет собой те события, которые происходят с ним и вызывают сильную эмоциональную реакцию. Позднее дошкольник начинает расширять свое понимание – время может быть представлено и теми событиями, которые происходят также в окружающей действительности. Иными словами, в данный период ребенок может воспринимать время как обычный предмет, отсюда появляются вопросы: «Куда ушло лето?», «Откуда приходит утро?». Для ответа на эти вопросы воспитателю необходима организация занятий с использованием различного дидактического материала (картинки, презентации, плакаты, сюжеты сказок и т.д.). Таким образом происходит углубление и расширение полученных ранее представлений о временных промежутках у детей дошкольного возраста [6].

В соответствии с действующей образовательной программой в ДОО воспитатель должен проводить занятия с детьми с учетом требований федерального государственного образовательного стандарта, а, следовательно, обеспечить всестороннее развитие дошкольника, в том числе и формирование временных представлений.

Также отметим, что при формировании представлений важную роль играет взаимодействие образовательного учреждения с семьей. Членам семьи в повседневной жизни необходимо обращать внимание детей на время и его проявления, тем самым закрепляя и расширяя те знания, которые были получены на занятиях в саду. Все задания и игры следует проводить так, чтобы у детей была возможность найти свои ошибки и неточности, а также постараться найти верное решение, исправить их.

Построенная таким образом работа помогает ребенку сохранить интерес к выполнению действий, несмотря на трудность предложенных заданий, т.е. трудности становятся дополнительным мотивом поиска решения и развития познавательной деятельности в целом.

Предложим группу заданий, которые может использовать воспитатель в процессе формирования временных представлений, и классифицируем следующим образом:

– задания на выбор, показ и называние действий в различных промежутках времени (из предложенных в последовательности картинок ребенку необходимо выбрать ту последовательность, которая соответствует определенному промежутку времени);

– задания на определение по словесному описанию отрезков времени (определить, о каком периоде времени говорится в тексте);

– задания на определение последовательности действий (установить хронологию событий);

– задания на систематизацию (расположить картинки по группам, соответствующие определенным промежуткам времени);

– задания на удаление (нахождение ошибок в ряду картинок соответствующих определенным промежуткам времени);

– задания на моделирование (смоделировать определенные промежутки времени).

Приведем, примеры некоторых заданий, используемых воспитателем в своей практической деятельности при формировании временных представлений у дошкольников.

*Задание «Наоборот».*

Цель – научить детей определять время суток.

Описание игры. Педагог показывает на карточке слово, которое связано со временем, а дети должны подобрать слово, обозначающее другое время дня, обычно в контрастном значении. Например, зима – лето, рано – поздно.

*Задание «Лото».*

Цель: повторение и соотношения единиц измерения времени.

Описание игры. Воспитатель раздает детям игровую карту и картинки, которыми будет осуществляться игра в «лото». Дети должны собрать определенную картинку на игровой карте. В процессе выполнения игры воспитатель задает вопросы, чтобы подтолкнуть детей к комментариям своих действий.

*Задание «Рыбалка».*

Цель: закрепление умения соотносить названия месяцев с сезонами года.

Описание игры. В центре зала воспитатель размещает макет озера, в котором находятся определенное количество рыбок разного цвета. Красные рыбки соответствуют летним месяцам, желтые – осенним, синие – зимним, зеленые – весенним. Дошкольникам необходимо «поймать» рыбок, правильно рассортировав их по ведрам. В ходе данной игры дошкольники дети соотносят названия месяцев с временами года, классифицируя их.

*Задание «Живая неделя».*

Цель – формирование знаний о днях недели.

Описание игры. Для организации этой игры необходимо пригласить желающих участвовать ребят (количество равное дням недели). Каждый ребенок получает карточку с обозначением дня недели. По сигналу воспитателя они должны выстроиться в определенном порядке.

*Задание «Закончить предложения».*

Цель – научить детей определять дни недели.

Описание игры. Просим детей вставить пропущенные слова в предложения (названия месяцев).

Если сейчас – январь, то следующим будет ...

Если сейчас – март, то следующим апрель ...

Если предыдущий – август, то следующим будет ...

Если следующий – апрель, то сейчас ...

Если сейчас декабрь, то следующим будет ...

**Выводы.** Время является звеном реальности, в которой существует наше человеческое общество. Умение ориентироваться во времени это не просто навык или умение, это острая необходимость современного общества. Первые представления о времени ребенок должен усвоить находясь в периоде дошкольного возраста в процессе выполнения комплекса практических заданий. Использование приведенных выше заданий позволяет актуализировать, закреплять представления детей о времени, развивать их познавательный интерес.

**Литература:**

1. Блехер, Ф.Н. Дидактические игры в формировании временных представлений [Электронный ресурс] / Ф.Н. Блехер. – URL: college4.ru/attachments/article/84/f\_n\_bleher...did

2. Венгер, Л.А. Восприятие и обучение: Дошкольный возраст / Л.А. Венгер. – М.: Просвещение, 2008.

3. Кононенко, И.В. Знакомство детей со временем / И.В. Кононенко // Дошкольное воспитание. – М.: Изд-во Спектр, 2009.

4. Рихтерман, Т.Д. Формирование представлений о времени у детей дошкольного возраста. / Т.Д. Рихтерман. – М.: Просвещение, 1991. – 47 с.

5. Федеральный государственный стандарт дошкольного образования от 14 ноября 2013 г., № 30384 [Электронный ресурс]. – URL: obrazovatelnyj-standart...30384.html

6. Щербакова, Е.И. Методика обучения математике в детском саду: Учеб. пособие для студ. дошк. отд-ний и фак. сред. пед. учеб. заведений / Е.И. Щербакова. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. – 272 с.

## УДК 376.3

кандидат психологических наук, доцент Жулина Елена Викторовна

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

кандидат педагогических наук, доцент Лебедева Ирина Владимировна

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

студент Шитикова Валерия Александровна

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

### ВЛИЯНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ТЕМПО-РИТМИЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ РЕЧИ ЗАИКАЮЩИХСЯ ДОШКОЛЬНИКОВ НА ПРОЦЕСС ИХ КОММУНИКАЦИИ

*Аннотация.* В данной статье рассмотрена проблема влияния темпо-ритмических особенностей заикающихся дошкольников на развитие их коммуникативных процессов. Доказывается взаимосвязь заикания как наиболее распространенного нарушения речи у детей дошкольного возраста с ограничениями их коммуникативных возможностей и усложнением социальной адаптации. На основе анализа теоретических источников по проблеме рассматривается феномен темпо-ритмических особенностей речи заикающихся детей и его влияние на их социальное развитие. Доказана общность взглядов ученых на необходимость многоаспектного исследования заикающегося ребенка и организации своевременной комплексной логопедической, психиатрической и психологической помощи.

*Ключевые слова:* заикание, коммуникация, темпо-ритмические особенности речи, речь, общение.

*Annotation.* This article considers the problem of the influence of tempo-rhythmic features of stuttering preschoolers on the development of their communicative processes. The interrelation of stuttering as the most common speech disorder in preschool children with the limitations of their communicative abilities and the complication of social adaptation is proved. Based on the analysis of theoretical sources on the problem, the phenomenon of tempo-rhythmic features of speech of stuttering children and its impact on their social development is considered. The commonality of scientists' views on the need for a multidimensional study of a stuttering child and the organization of timely comprehensive speech therapy, psychiatric and psychological assistance is proved.

*Key words:* stuttering, communication, tempo-rhythmic features of speech, speech, communication.

**Введение.** Заикание детей дошкольного возраста является актуальным вопросом логопедии на протяжении многих десятилетий. Такие ученые, как Н.М. Асатиани, Л.И. Белякова, Е.А. Дьякова, Е.Ю. Рау, И.А. Сикорский, Л.А. Сыз, Ю.А. Фесенко и др. рассматривают данное нарушение многоаспектно: с клинко-физиологической, психолингвистической, неврологической, психолого-педагогической, логопедической точек зрения. Ученые единодушны в том, что заикание является мощным негативным фактором, усложняющим процесс социализации детей. Наиболее существенные последствия заикания, по мнению ученых, проявляются у детей дошкольного возраста, когда должна активно проводиться их подготовка к школьной жизни.

В данном контексте стоит отметить, что поиски решений проблемы заикания велись с древних времен: об этом свидетельствуют произведения известных философов и врачей (Гиппократ, Аристотель, Гален, Цельс, Авиценна и др.). Известно, что Аристотель первым связал расстройства речи с нарушением анатомии речевых органов и заложил тем самым основы «анатомического» направления в логопедии. Такой же точки зрения придерживался и крупнейший древнеримский врач и естествоиспытатель Клавдий Гален, а средневековый ученый и врач Авиценна признавал возможность речевых патологий, вызванных поражением центральной нервной системы [10, С. 93]. Естественно предположить, что сущность данного нарушения ученые трактовали по-разному, но их труды создали базу для построения стройных теорий и проведения полноценных исследований в данной области в различные исторические периоды.

Известно, что наиболее фундаментальные положения в области помощи заикающимся детям изложены в трудах И.А. Сикорского, который рассматривал заикание как внезапное нарушение непрерывности речи, вызванное судорогами в одном из отделов речевого периферического аппарата. Ученый доказывал, что локализация заикания у детей может быть различной: в дыхательном (диафрагма), голосовом (голосовые складки), артикуляционном (губы, язык, мышцы мягкого неба и нижней челюсти) отделах речевого аппарата, что приводит к нарушению темпо-ритмических характеристик и плавности речи, которое проявляется при общении [6, С. 60].

Психической особенностью заикания Сикорский считал логофобию, то есть речебоязнь, когда ребенок непроизвольно прибегает к уловкам для снижения заикания, например, замена слова той фонемой, на которой чаще всего возникает речевая запинка, на слово, в котором эта фонема отсутствует. Внешне отмечается излишняя впечатлительность, смущение и скованность.

Автор доказывает, что заикание зачастую возникает у детей в период становления полных фраз, то есть в промежутке от 2 до 6 лет. В связи с этим важно подчеркнуть, что заикание является основной проблемой конкретно дошкольного возраста детей. Представим наиболее оформленные и обоснованные теории детским заиканием.

**Изложение основного материала статьи.** Изучение психологических особенностей заикающихся целесообразно связать с двумя основными типами реакций: первый характеризуется стеснением, тревожностью и речебоязнью, второй, напротив, резкостью, грубостью, несобранностью. Т.А. Болдырева указывает на выраженную общую и речевую тревогу заикающихся, которая обосновывается реализацией речевого процесса [3, С. 16]. В своих исследованиях Е.Е. Шевцова, Л.А. Тарасова, Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова доказывают, что, часто останавливаясь на второстепенных деталях, повторяя их по нескольку раз, дети опускают главное, основной посыл высказывания. Кроме того, при заикании детям свойственны некоторые насильственные непроизвольные движения руками, всем туловищем, усиленное моргание, спазмы лицевых мышц, тремор и т.д. [11].

Э.Л. Носенко предлагает в качестве методологического ориентира диалектику взаимосвязи заикания и динамики развития личности, имеющей данный речевой дефект, доказывая, что заикание приводит к дисгармоничному развитию и деформации коммуникативной функции ребенка. Под коммуникативной функцией понимается желание разговаривать, порождать речевую продукцию. Из-за психологических особенностей ребенка процесс общения характеризуется использованием невербальных средств в первую очередь, что заметно успокаивает их психологическое состояние, поскольку дети с заиканием отличаются повышенной возбудимостью, сверхчувствительностью [5, С. 46].

Группа ученых (Э.Л. Носенко, Р. Денгардт, Т. Гепфнер, Э. Фрешельс) отмечают, что сущность заикания проявляется в расстройствах мыслительно-аффективных процессов. Они считают, что заикание появляется вследствие осознания своих физиологических речевых несовершенств путем анализа и запоминания.

В данном контексте нельзя не согласиться с утверждением В.И. Селиверстова о том, что основополагающим фактором в структуре заикания является фиксированность ребенка на своем речевом дефекте, который в дальнейшем определяет характер и сложность его психологических особенностей. Недостаточно развитая речь может стать проблемой в процессе игровой деятельности, включения в детский коллектив, в результате чего это может привести к психологической травме: боязливый ощущением, фобиями, угнетающими мыслями, эмоциональным напряжением и т.п.

Часто встречающимся симптомом заикания, по мнению большинства ученых, является страх речевой деятельности. Он включает в себя навязчивые переживания и тревожные мысли, страх возникновения речевых судорог и боязнь показаться смешным. Всё это усиливается в момент непосредственного использования речи, в результате этого у заикающегося ребенка возникают коммуникативные барьеры. Взаимосвязь заикания и личностных особенностей отражается в препятствиях для осуществления общения, из-за чего в последующем снижается потребность в нем. В итоге отмечаются проблемы в коммуникативной деятельности и характерные особенности поведения. Данные выводы подтверждает Р.Е. Левина, которая также связывает заикание с негативными изменениями в «речевом репертуаре» детей. Однако, страх речи не отражает полной картины речевого дефекта и его многообразия в том числе. Можно сказать, что заикание-это полиморфное нарушение речи, при котором основным симптомом выступает судорожное состояние речевого периферического аппарата [4, С. 122].

Нарушение сказывается на формировании личности ребенка. Исследования детей дошкольников показывают, что у них нет навыков коллективного общения и поведения в социуме. Это логически приводит к тому, что в дальнейшем такие дети не будут занимать главные роли в каких-либо мероприятиях, общественной деятельности. Дети замыкаются в себе и не желают контактировать. Они выбирают пассивную позицию в игровой и коммуникативной деятельности [3, С. 42].

Анализ литературы позволяет предположить, что в дальнейшем психологические особенности дошкольного возраста со временем будут усугубляться, что приведет уже к серьезным последствиям детей школьного возраста и взрослых. У взрослых лиц с заиканием отмечаются схожие с детскими особенности: нарушение процесса обмена информацией, взаимодействия между людьми и процесса восприятия друг друга и осуществление взаимопонимания.

Таким образом, анализ особенностей коммуникативной стороны развития личности заикающихся детей позволяет сделать выводы о том, что они:

1. осознают, что их речь отличается от речи других людей, и стесняются своего речевого дефекта;
2. стараются меньше разговаривать, а общаться невербально (исследования Л.М. Кроль);
3. внешние выразительные средства (движения лица, головы, рук, всего тела) являются отражением внутреннего состояния ребенка, который больше сосредоточен на речевых трудностях, чем на общении;
4. в разговоре заикающийся больше озабочен передачей собственных мыслей, чем реакцией на сообщение собеседника [4, С. 240].

Исследование темпо-ритмической организации речи дошкольников Е.Ю. Рау, А.А. Голубиной показывает, что отрывистый характер речи является главным из признаков заикания. Однако, Л.И. Белякова указывает, что это лишь один из этапов становления речевой деятельности [6]. Устная речь ребенка в таком случае характеризуется обилием пауз, дыхательными и физиологическими итерациями и неуместными восклицаниями внутри слова или фразы. Также отмечается, что повторы в речи, необоснованные паузы проявляются при эмоциональном напряжении и закрепляются с характеристикой психологической ситуации, когда и приобретают судорожный характер в дыхательном, голосовом и артикуляционном отделах речевого периферического аппарата.

Э.Л. Носенко доказывает прямую связь темпо-ритмического расстройства речи детей с эмоциональным характером общения. Это проявляется, как правило, в ситуациях особой сложности, при решении серьезных задач, в случаях повышенной ответственности. Данный фон общения усиливает скорость речи, изменяет характеристики голоса, увеличивает количество запинок. Например, при волнении отмечается нарушение темпа, ритма речи, ускоренный речевой выдох, в связи с чем нарушается плавность речи и выразительность. В дальнейшем дети, испытывающие такие трудности, не вступают в общение, молчат, играют сами с собой или находясь рядом со сверстниками. Поскольку во время общения происходит усиление заикания и на ребенка обращают внимание, что впоследствии приводит к скованному и стеснительному поведению в общем [5, С. 46].

В данном контексте стоит заметить, что есть явное совпадение ошибок заикающегося ребенка и взрослого в схожих ситуациях. Одни связаны с клоническим проявлением судорог и заключаются в повторах одного и того же элемента, а другие связаны с тоническим проявлением судорог это необоснованные паузы, искажение пауз, спазматические задержки и ухищрения. Но, так или иначе, все эти признаки проявляются только в момент речевой активности.

Поскольку судорожный компонент проявляется только в момент речевой активности, то можно выделить две группы факторов, в зависимости от которых она проявляется. К первой группе относятся коммуникативно-ситуационные факторы, т.к. общение и взаимодействие происходят не в изолированном пространстве, а в определенной обстановке, в конкретной социокультурной среде. Ко второй группе относятся коммуникативно-смысловые факторы, то есть речь в общении зависит от сложности её вида, что вызывает медленное исчезновение даже легких видов речи [4].

Обзор основных подходов к проблеме темпо-ритмического расстройства речи показывает, что большинство исследователей усматривают сложную взаимосвязь речевого общения детей и эмоционального напряжения, которое усугубляет трудности высказывания. В таком случае отмечается закрепление заикания из-за неустойчивости нервно-психического аппарата и вегетативной дисфункции речи по принципу условно патологического рефлекса, то есть реакция на нервный раздражитель закрепляется, которая проявляется в случае эмоционального напряжения и в последующем приводит к дезадаптации. Главную роль тут играют два фактора: внешний фактор, когда человек представил какую-то ситуацию, и появилось напряжение, и внутренний фактор, когда ситуация происходит в настоящем времени, и реакция проявляется сразу. В связи с этим и возникает неплавность речи, дизритмия, нарушение интонационной окраски, а это влечет за собой нарушение коммуникации, а значит основной функции речи в целом [1; 5; 8].

Дети с таким нарушением речи, как заикание, имеют ошибки не только речевого характера, но и неречевого. К этим ошибкам относятся раздражительность, негативизм (психологический протест), замкнутость, которые отражаются в поведении, взглядах и мимике, импульсивности или заторможенности общения. Кроме того, как показывают исследования Д.А. Ткаченко, Ю.И. Родина, заикающиеся дети имеют сложности при обучении письменной речи [9].

В данном контексте важна позиция Е.Ю. Рау, которая выделяет две группы предпосылок к возникновению заикания: генетические и социальные. К ним авторы относят слабый контроль речевой способности, импульсивность общения, острая реакция на внешние стимулы, повышенная возбудимость вследствие дезорганизации темпо-ритмической стороны,

неблагоприятные условия воспитания, что в дальнейшем вызывает и закрепляет, и доводит до автоматизации речевую тревогу и неплавность речи [6, С. 19].

Важнейшим направлением исследований развития заикающихся детей является коррекционная работа, которая ведется по трем направлениям: логопедическая, направленная на устранение речевых судорог; психотерапия, направленная на редукцию чувства тревоги в связи с актом речи; психологическая работа, направленная на осознание своего состояния и уверенности в реальной возможности выздоровления [10].

**Выводы.** На основании проведенного теоретического анализа современных подходов к особенностям коммуникации заикающихся детей можно сформулировать следующие выводы:

1. заикание является одним из распространенных, сложных и длительно протекающих речевых нарушений у детей и имеет тесную взаимосвязь с коммуникативным процессом;
2. заикание влияет на развитие, формирование и автоматизацию темпо-ритмической стороны речи и приводит к ограниченности речевого общения детей;
3. ограниченность речевого общения отрицательно влияет на формирование личности ребенка, приводит к психическим наслоениям и формированию специфических особенностей эмоционально-волевой сферы, обуславливает развитие нежелательных качеств характера;
4. заикание как речевое нарушение требует логопедической, психологической и психотерапевтической помощи комплексного характера;
5. своевременная системная работа с заикающимися детьми дошкольного возраста является залогом их полноценного овладения речью и благополучного развития.

#### **Литература:**

1. Асатиани Н.М. Данные клинико-физиологического исследования детей дошкольного возраста, страдающих заиканием // Дефектология. – 1978. – № 1. – С. 25-30.
2. Белякова Л.И., Дьякова Е.А. Заикание. Учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности «Логопедия». – М.: В. Секачев, 1998. – 304 с.
3. Болдырева, Т.А. Психологическое исследование и коррекционная работа в системе медико-педагогического лечения затяжных форм заикания: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.10: защищена 13.02.89; утв. 19.08.89 / Болдырева Татьяна Александровна. – М., 1989. – 16 с.
4. Левина Р.Е. К проблеме заикания у детей / Р.Е. Левина // Дефектология. №3. – 2009. – С. 91.
5. Носенко, Э.Л. О возможности оценки эмоциональной устойчивости человека по характеристикам его речи / Э.Л. Носенко, П.Е. Ельчанинов, Н.В. Крылова, Е.В. Петрухин // Вопросы психологии. – 1998. – №3. – С. 46-56.
6. Рау Е.Ю., Голубина А.А. Влияние особенностей темпо-ритмической организации речи заикающихся дошкольников на процесс их коммуникации // Специальное образование. – 2015. – № 1. – С 59-65
7. Сикорский, И.А. Заикание / И.А. Сикорский // Москва: изд-во «АСТ. АстрельТранзитКнига», 2013. – 210 с.
8. Сыс Л.А. Теоретические аспекты реализации компетентностного подхода при устранении заикания у подростков и взрослых // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – 2021. – № 4. – С. 257-270.
9. Ткаченко Д.А., Родин Ю.И. О месте и значении психомоторной функции в формировании навыка письма у детей с общим недоразвитием речи // Вестник Минского университета. – 2020. – Т. 8, № 3. – С. 8.
10. Фесенко Ю.А., Лохов М.И. Заикание: история и обзор современного состояния проблемы // Вестник СПбГУ. Сер. 11. – 2015. – Вып. 3. – С. 93-107
11. Шевцова Е.Е., Тарасова Л.А., Филичева Т.Б., Туманова Т.В. Соотношение личностной и реактивной тревожности в психологическом статусе заикающихся пациентов // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9, №2. – С. 6.

**Педагогика**

#### **УДК 378.1**

**кандидат педагогических наук, доцент Заборина Мария Алексеевна**

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

**аспирант Брант Екатерина Александровна**

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

**аспирант Сергеев Юрий Юрьевич**

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

### **ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫЕ ЦЕННОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПОЛЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ: ОПЫТ СИСТЕМНОГО АНАЛИЗА**

*Аннотация.* Статья посвящена рассмотрению роли образования в формировании духовно-нравственных ценностей молодежи. В работе представлено авторское осмысление связи духовности с общечеловеческими ценностями и влияние ее на формирование нравственных ориентиров. Выявлены проблемы в духовно-нравственном воспитании молодежи, обусловленные влиянием внешних факторов на формирование их самосознания. Духовность связана с общечеловеческими ценностями, она привносит смысл в жизнь, в ней человек находит ответы на вопросы: зачем он живет, каково его назначение в жизни. Обращение к трудам русских философов – Н.А. Бердяева и В.В. Зеньковского, позволило авторам статьи рассмотреть понятие «духовность». Н.А. Бердяев трактовал духовность, как «человеческое в человеке», подчеркивая при этом, что человеческое всегда должно господствовать над природным. В. В. Зеньковский под духовностью понимает обращение личности к высшим ценностям как ведущим ориентирам ее бытия. Духовные процессы пронизывают всю область формирования нравственных ценностей обучающихся в современном образовательном пространстве вуза. Духовность становится важной составляющей жизни человека, высшим уровнем развития и саморегуляции личности. Определяя содержание духовно-нравственного воспитания личности, авторы приходят к выводу, что только в сотрудничестве обучающихся с педагогами, в оптимально благоприятных условиях образовательной среды, возможен воспитательный процесс. В этих обстоятельствах встает вопрос о создании педагогических условий в образовательной среде высшей школы. При этом в своей деятельности педагогам необходимо учитывать множество факторов, такие, как личность обучающегося, его индивидуальные особенности, умение воспитателями ставить цели и на их основании определять круг решаемых задач. Так же педагогически грамотно выбирать формы и средства воспитательного процесса, т.

е. всего того, что будет способствовать становлению духовно-нравственной личности будущего выпускника. Авторами статьи представлен опыт работы по духовно-нравственному воспитанию студентов университета. Среди рассмотренных форм воспитательного процесса педагогами высшей школы были выбраны, как традиционные, так и специальные формы воспитания. Однако, особая роль была отведена русской классической литературе, как одному из важнейших средств формирования духовно-нравственных ценностей обучающихся в вузе.

*Ключевые слова:* духовность, нравственность, ценности, воспитание, педагогические условия, образовательный процесс.

*Annotation.* The article is devoted to the role of education in the formation of spiritual and moral values of youth. The paper presents the author's understanding of the connection of spirituality with universal values and its influence on the formation of moral guidelines. The problems in the spiritual and moral education of young people caused by the influence of external factors on the formation of their self-consciousness are revealed. Spirituality is connected with universal values, it brings meaning to life, in it a person finds answers to questions: why does he live, what is his purpose in life. The appeal to the works of Russian philosophers N.A. Berdyaev and V.V. Zenkovsky allowed the authors of the article to consider the concept of "spirituality". N.A. Berdyaev interpreted spirituality as "human in man", while emphasizing that the human should always dominate over the natural. V.V. Zenkovsky understands spirituality as the appeal of a person to higher values as the leading landmarks of her being. Spiritual processes permeate the entire area of the formation of moral values of students in the modern educational space of the university. Spirituality becomes an important component of human life, the highest level of personal development and self-regulation. Determining the content of the spiritual and moral education of the individual, the authors come to the conclusion that only in cooperation of students with teachers, in optimally favorable conditions of the educational environment, the educational process is possible. In these circumstances, the question arises of creating pedagogical conditions in the educational environment of higher education. At the same time, in their activities, teachers need to take into account many factors, such as the personality of the student, his individual characteristics, the ability of educators to set goals and, based on them, determine the range of tasks to be solved. It is also pedagogically competent to choose the forms and means of the educational process, i.e. everything that will contribute to the formation of the spiritual and moral personality of the future graduate. The authors of the article present the experience of work on the spiritual and moral education of university students. Among the considered forms of the educational process, teachers of higher education have chosen both traditional and special forms of education. However, a special role was assigned to Russian classical literature as one of the most important means of forming spiritual and moral values of students at the university.

*Key words:* spirituality, morality, values, upbringing, pedagogical conditions, educational process.

**Введение.** Юность представляет собой период жизни после отрочества до взрослости - исключительно важное время в жизни человека, в процессе которого происходит становление и понимание многих жизненно важных вопросов. Проблема выбора жизненных ценностей и ориентиров становится определяющей в целеполагании жизненного пути, расширяются границы добра, молодой человек испытывает свой ум и свою душу в ситуациях нравственного выбора. Юность испытывает себя в соблазнах и благодеяниях, в борьбе и смирении, падении и возрождении – во всем том многообразии духовной жизни, которое присуще состоянию ума и сердца человека. В то же время, как бы ни была юность направлена на поиск своего места в мире, сколь бы ни была она интеллектуально готова к осмыслению всего сущего, многого она не знает – еще нет опыта настоящей практической и духовной жизни среди близких людей [6].

Сегодня центральной проблемой образования является задача воспитания высоконравственной личности, которая предполагает понимание сущности человеческого бытия, основывающееся на традициях русской классической литературы, религиозно-философской мысли, на научных открытиях и их связи с эволюцией человечества.

**Изложение основного материала статьи.** Воспитание как целенаправленный процесс формирования личности выступает неотъемлемой частью педагогического процесса на всех уровнях образования. Образовательный процесс высшей школы не только содержит в себе ресурсы стимуляции личностного роста обучающихся, но и создает условия для активного и целенаправленного саморазвития включенного в него индивида. Руководствуясь общечеловеческими, нравственными и духовными ценностями, одной из главных задач высшей школы становится формирование у обучающихся желания находиться в постоянном диалоге с культурой, искусством, стремления к познанию новых культурных пластов.

Учебный план любого направления подготовки в вузе включает в себя учебные дисциплины, способствующие не только интеллектуальному, но и духовно-нравственному развитию личности. В сотрудничестве с педагогами обучающиеся осмысливают, оценивают и применяют, полученные знания в повседневной жизни. Уровень интереса к знаниям, личностное осмысление нравственных ценностей и идеалов, их принятие зависит у студентов от степени духовности педагога, понимания им своей ответственности за духовно-нравственное становление обучающихся [7].

Духовные процессы пронизывают всю сферу формирования ценностных ориентаций обучающихся в современном образовательном пространстве вуза. Духовность становится важной составляющей жизни человека, высшим уровнем развития и саморегуляции личности. На этом уровне мотивом и смыслом жизни для индивида становятся не личностные предпочтения, а общечеловеческие ценности, усвоение которых создает предпосылки для осознанного стремления человека строить свою жизнь и преобразовывать действительность в соответствии с ценностными ориентирами.

Проблеме духовности уделяется значительное место в работах русских философов – Н.А. Бердяева и В.В. Зеньковского.

Н.А. Бердяев определяет духовность как «человеческое в человеке», подчеркивая, что человеческое должно господствовать над природным. Духовность рассматривается им как уникальное человеческое качество, определяющее мотивацию поведения личности, а также потребность в познании мира, самопознании, поиске смысла жизни и своего предназначения в ней [2].

В.В. Зеньковский под духовностью понимает обращение личности к высшим ценностям как ведущим ориентирам ее бытия [3]. Ученый считал, что в воспитании человека необходимо в первую очередь опираться на приоритет духовного начала в человеке, так как личность не замкнута в себе, а входит в систему мира, подчинена его законам.

Духовность связана с общечеловеческими ценностями, она привносит смысл в жизнь, в ней человек находит ответы на вопросы: зачем он живет, каково его назначение в жизни. Учитывая важность категорий «ценность», «ценностные ориентиры» в воспитании личности, духовность становится объектом интересов представителей разных наук – философии, социологии, психологии и, конечно, педагогики. Педагогика не только изучает вопросы формирования ценностных ориентаций, но и занимается проблемами личностно-ценностного подхода в воспитании человека. В этой связи, на наш взгляд, философия ценности может стать методологическим основанием в теории воспитания духовности [5].

Духовность – это единство нравственно-эстетических качеств человека, безусловное принятие таких ценностей как свобода, гуманизм, социальная справедливость, истина, добро, красота, милосердие и сострадание, стремление к познанию смысла жизни.

Под духовно-нравственным воспитанием мы понимаем сотрудничество педагога и обучающегося, направленное на формирование нравственных установок, определяющих поведение, духовность, интеллектуальную природу обучающегося, необходимые ему для познания самого себя, развития и самореализации.

Анализ многолетней работы в высшей школе позволил выявить ряд проблем у обучающейся молодежи:

- разрушение духовно-нравственных ориентиров средствами массовой информации. Студенты являются активными пользователями ряда социальных сетей, подписчиками популярных среди молодежи блогеров, наполняющих свой контент информацией, которая не всегда соотносится с нравственными принципами и моралью общества. Молодежь, не имеющая жизненного опыта, легко принимает эту информацию и руководствуется ею в обычной жизни;

- снижение роли семьи в жизни молодежи, отсутствие желания принимать и учитывать в своей жизнедеятельности жизненный опыт родителей и других старших членов семьи, родители все реже ведут разговоры с детьми «по душам»;

- отсутствие интереса к чтению литературы. Известно, что для России всегда большую роль играло слово – устное (былины, сказания), письменное (великая русская литература) и живые свидетельства (древнерусская литература) – образы конкретных людей.

Эти и другие проблемы духовно-нравственного воспитания поставили перед кафедрой литературы Института филологии и массмедиа Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского цель – создание педагогических условий формирования духовно-нравственных ценностей студентов.

Педагогические условия – это комплекс мер, сознательно организованные педагогом, направленные на повышение качества учебно-воспитательного процесса. Отбор педагогических средств, как правило, осуществляется с учетом индивидуальных и возрастных особенностей обучающихся. Педагогические условия духовно-нравственного воспитания в образовательном пространстве высшей школы создаются с учетом ряда особенностей:

- объектом является личность обучающегося, а предметом выступает деятельность самого студента по усвоению системы норм и ценностей в различных сферах жизни;

- конечной целью является личностное развитие индивида, проявляющееся в формировании у него устойчивых духовно-нравственных ценностей;

- конкретизация задач и содержания духовно-нравственного воспитания обучающихся в контексте их профессиональной деятельности;

- выбор определенных форм и средств духовно-нравственного воспитания, обеспечивающих его эффективность;

- усиление воспитательного потенциала внеаудиторной деятельности путем насыщения культурной среды вуза духовно-нравственным содержанием [1].

Планирование внеаудиторной работы по духовно-нравственному воспитанию студентов позволило нам выделить такие направления, как:

- организация научно-исследовательской работы, создание студенческих научных обществ;

- содействие работе студенческого научного общества кафедры;

- участие студентов в научных конференциях, конкурсах, олимпиадах – внутривузовских, региональных и международных;

- проведение и участие в культурно-массовых мероприятиях;

- профилактика социально-негативных явлений среди студентов;

- информационное обеспечение студентов (Интернет, газеты, информационные стенды и т.д.);

- развитие материально-технической базы, способствующей совершенствованию организации внеаудиторных мероприятий.

Развитие духовно-нравственных ценностей студентов способствует изменению качеств личности в условиях специально организованной среды, которая будет обеспечивать возможность духовно-нравственных переживаний, воздействующих на интеллектуальную и эмоциональную стороны личности. Эта среда должна содействовать не только постижению, но и осознанию духовного опыта человечества, Погружение студента в духовно-нравственную среду способствует изменению потребностей обучающихся, формирует общечеловеческие ценности, влияет на нравственный выбор и жизнедеятельность в целом [4].

Известно, что педагогика дает широкие возможности использования различных форм воспитания – способов организации воспитательного процесса, с использованием как индивидуальной, так и коллективной деятельности обучающихся. На данном этапе, нами были выбраны такие формы воспитания, как:

- традиционные: лекция-диспут, беседа, рассказ, дискуссия, конференция, круглый стол, практикум, экскурсия;

- специальные: посещение музеев, встречи с интересными людьми, участие в волонтерском движении и различных благотворительных акциях.

В контексте рассматриваемого вопроса, также интересным для нас представляется формирование духовно-нравственных ценностей обучающихся возможностями русской классической литературы.

Русская классическая литература – это одно из средств передачи нравственного опыта предыдущим поколениям, она всегда тесно связана с нравственными исканиями русского народа. Изучая произведения русской классической литературы обучающиеся, знакомятся с такими нравственными понятиями, как добро и зло, честь и достоинство, милосердие и сострадание, приобщаются к общечеловеческим ценностям.

Особое внимание в русской классической литературе уделяется роли духовных начал в формировании личности человека, которые связаны с нравственными установками литературных героев, семейными отношениями, поисками смысла жизни и пр.

Русская литература на всех этапах своего развития определяла состояние души народа. При крепостном праве и самодержавии, в условиях отсутствия свободы слова только через литературу русские мыслители пробуждали стремление к постижению смысла жизни, поиску истины, величия своей страны.

Наполнение внеаудиторных воспитательных мероприятий духовными и нравственными ценностями русской классической литературы является условием успешного формирования духовно-нравственных ценностей обучающихся. Так, студенты КГУ им. К.Э. Циолковского являются активными участниками целого ряда воспитательных мероприятий, таких как:

1. Международная просветительская акция «Пушкинский диктант», способствующий популяризации русской литературы, русского языка, чтения и культуры России.

2. Международная конференция «Самые сказочные русские художники» (к 145-летию со дня рождения И.Я. Билибина и к 95-летию со дня смерти В.М. Васнецова). Б.М. Теплов отмечал: «Любое произведение искусства тогда может быть воспитательно ценным, когда оно заставляет внутренне стать на определенную позицию, начать «жить» в этой ситуации и смотреть на мир, на людские поступки и отношения с той точки зрения, к которой вынуждает эта позиция» [8].



3. Мастер-классы по патриотическому воспитанию молодежи в рамках Фестиваля «О доблестях, о подвигах, о славе...». Одной из основных задач духовно-нравственного воспитания молодежи является воспитание чувства патриотизма. Россия всегда отличалась повышенным чувством патриотизма ее граждан. Патриотизм можно рассматривать как синтез духовно-нравственных, гражданских и мировоззренческих качеств личности. Он проявляется в глубоком уважении к своей стране, ее национальной культуре, ее прошлому, памяти предков; в интересе к истории своей страны, изучении опыта предыдущих поколений.

4. Внутривузовский конкурс эссе "Жизнь задыхается без цели", приуроченный к 200-летию со дня рождения Ф. М. Достоевского. Анализируя работы студентов, мы пришли к выводу, что в процессе приобщения к русской классической литературе обучающиеся в вузе приобретают ценностные ориентиры на духовное развитие, активно выражают желание приобрести качества достойного человека.

5. Литературные вечера:

– «Прощание с галантным веком». Специфика воздействия литературы на духовный мир личности заключается в том, что читатель имеет возможность сверять свои нравственные оценки жизни с авторитетными оценками писателя, т. е. осуществляется процесс самопознания через познание других.

– «Вечера античности» в рамках изучения дисциплины «Античная литература». Литературное произведение представляет собой сложное сплетение специфических «образных» высказываний – мельчайших и простейших словесных образов. Каждый из них ставит перед воображением студента то или иное отдельное действие, движение, которые в совокупности представляют жизненный процесс в его возникновении, развитии и разрешении.

6. Университетские научно-практические конференции позволяют студентам продемонстрировать свои научные изыскания в разных формах – научного доклада или научной статьи. Публикации в научных журналах результатов исследований, полученных в рамках студенческого научного общества совместно с научными руководителями, участие студентов в олимпиадах, конкурсах и пр. Все это развивает интеллектуальную природу обучающегося, создавая необходимую основу для познания самого себя, развития и самореализации в жизни.

Педагогическая деятельность, педагогика сотрудничества, направленная на формирование духовно-нравственных ценностей обучающегося, способствует созданию чего-то принципиально нового, положительного. Основной принцип этой деятельности – законы Добра, Истины и Красоты.

Познание сути этих законов идет путем общения человека с себе подобными в процессе творческой деятельности, которая проявляется не только в форме внутренних психических процессов, но и внешних, в форме учебно-практической, что возможно только в условиях коллектива.

**Выводы.** Духовно-нравственные ценности, которые воспитываются у обучающихся на основе их ценностных ориентаций, являют собой некий фундамент будущей жизни, отталкиваясь от которого человек решает все нравственные вопросы однозначно: хорошо – плохо, морально – аморально, достойно – недостойно и т.д.

Очевидно, что процесс может быть успешным при наличии определенной системы целенаправленных воздействий со стороны педагогов и других лиц причастных к педагогическому процессу в вузе. В первую очередь, это развитие интереса к познанию, приводящему к установлению более глубоких ценностных ориентаций в структуре личности студента. Формируя духовные ценности обучающихся, необходимо обращение к милосердию, состраданию, чувству любви и эстетическому чувству студентов.

Особенно важно создание в образовательной среде вуза доброжелательного микроклимата, обстановки дружелюбия и взаимного уважения между студентами, с одной стороны, и между педагогами и обучающимися, – с другой. Индивидуальный подход к формированию сферы духовно-нравственных ценностей в образовательном процессе высшей школы – один из наиболее важных принципов данной системы.

Духовно-нравственное воспитание – это длительный процесс формирования личности, результат, которого отсрочен во времени. Духовно-нравственные ценности прививаются обучающимся в сотворчестве педагога с учениками, что тесно связано с педагогикой сотрудничества. Немаловажную роль играет личность самого педагога, насколько он сам обладает духовно-нравственными ценностями, является ли он референтной личностью в глазах студентов, способен ли в процессе педагогического взаимодействия оказывать соответствующее влияние на воспитуемых.

#### **Литература:**

1. Аджиева, Ф.А. Педагогические условия нравственного воспитания обучающихся в поликультурном пространстве вуза: диссертация... канд. пед. наук: 13.00.01 / Аджиева Фатима Асхатовна. – Карачаевск, 2017. – С. 11.

2. Бердяев, Н.А. О назначении человека / Н.А. Бердяев. – Москва: Республика, 1993. – 383 с.

3. Зеньковский, В.В. Проблема воспитания в свете христианской антропологии. Церковь и школа. Наша эпоха / В.В. Зеньковский. – Париж: YMCA Press, 1934. – 258 с.

4. Кружкова, Л.А. Формирование духовно-нравственных ценностей старшеклассников в образовательном процессе: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Кружкова Людмила Алексеевна. – Калуга, 2006. – 225 с.

5. Мартышенко, С.Н. Исследование процессов формирования духовно-нравственных ценностей студентов вуза / С.Н. Мартышенко // Современное образование. – Москва, 2018. – №4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-protsessov-formirovaniya-duhovno-nravstvennyh-tsennostey-studentov-vuza> (дата обращения: 05.02.2022).

6. Михалец, И.В. Духовно-нравственные отношения студентов: монография / И.В. Михалец; Министерство образования и науки Российской Федерации, Пензенская государственная технологическая академия. – Пенза: Приволжский Дом знаний, 2011. – 1 CD-ROM.

7. Плаксина, Т.И. Формирование духовно-нравственных ценностей отечественной культуры у студентов негуманитарного вуза в процессе изучения русского языка и культуры речи: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Плаксина Татьяна Ивановна. – Рязань, 2006. – 159 с.

8. Теплов, Б.М. Психологические вопросы художественного восприятия / Б.М. Теплов. – Москва: Известия АПН РСФСР, 1947. – №11. – С. 7-27.

УДК 37.091.33:544

кандидат химических наук, доцент Заика Юлия Владимировна

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

**РЕШЕНИЕ РАСЧЕТНЫХ ЗАДАЧ В КУРСЕ ОБЩЕЙ ХИМИИ ДЛЯ ИНЖЕНЕРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

*Аннотация.* В статье рассмотрены алгоритмы решения расчетных задач по химии для подготовки студентов технических специальностей. Автор обосновывает значимость качественной подготовки будущих инженеров. Показано, что решение задач практической направленности способствует хорошему усвоению материала, расширяет кругозор, иллюстрирует взаимосвязь теории и практики. В данном исследовании приводятся задачи, требующие применения знаний о процессах, протекающих в природной и производственной среде. Корректное выполнение расчетов основано на понимании и умении применять знания о физических характеристиках и параметров состояния термодинамических систем, которые отражены в основных законах химии. Представленные алгоритмы решения расчетных задач подобраны так, чтобы задействовать математический аппарат, в таких аспектах как, умение составлять и решать математические уравнения и пропорции, производить действия с числами. Подчеркивается необходимость формирования умений грамотно применять знания о свойствах различных веществ и материалов. В статье приведены примеры решения задач по химической термодинамике. С помощью расчетов предлагается объяснить выбор технологических параметров для конкретных производственных процессов. Например, при изучении темы «Химическое равновесие» предлагается задание, которое позволяет рассмотреть все возможные варианты изменения равновесия в системе согласно принципу Ле Шателье. Для рассмотрения процессов, протекающих в водных растворах, предлагается задача, требующая задействовать знания о природе электролитов, константах равновесия, вспомнить понятие стехиометрии реакции и провести расчеты количества вещества и значения pH раствора. Такой подход позволяет ярко проиллюстрировать взаимосвязь теории с практикой на примере определения значения водородного показателя раствора расчетным методом. Решение заданий практической направленности способствует установлению межпредметных связей с такими дисциплинами как физика, общая химическая технология и материаловедение. Данный подход призван решить проблему пассивности студентов в отношении предметов естественно-научного профиля и повысить мотивацию к изучению классических дисциплин. Основное внимание в статье уделено решению задач по темам: «Основы химической термодинамики», «Химическое равновесие. Кинетика химических реакций» и «Процессы, протекающие в водных растворах».

*Ключевые слова:* химическая термодинамика, энтальпия, температура, давление, концентрация, химическое равновесие, титрование.

*Annotation.* The article deals with algorithms for solving computational chemistry problems for training students of technical specialties. The author substantiates the importance of high-quality training of future engineers. It is shown that solving practical problems contributes to a good mastery of the material, expands the outlook, and illustrates the relationship between theory and practice. This study presents problems that require the application of knowledge about the processes in the natural and industrial environment. Correct performance of calculations is based on the understanding and ability to apply knowledge of the physical characteristics and state parameters of thermodynamic systems, which are reflected in the basic laws of chemistry. The presented algorithms for solving calculation problems are chosen so as to involve the mathematical apparatus, in such aspects as the ability to make and solve mathematical equations and proportions, to make actions with numbers. The need to form skills to competently apply knowledge of the properties of various substances and materials is emphasized. The article provides examples of solving problems in chemical thermodynamics. With the help of calculations it is proposed to explain the choice of technological parameters for specific production processes. For example, when studying the topic "Chemical equilibrium" a task is offered that allows you to consider all possible variations of equilibrium in the system according to the Le Chatelier principle. To consider the processes occurring in aqueous solutions, a task is offered that requires the involvement of knowledge about the nature of electrolytes, equilibrium constants, recall the concept of stoichiometry of the reaction and conduct calculations of the amount of substance and the pH value of the solution. This approach clearly illustrates the relationship between theory and practice on the example of determining the value of the hydrogen index of the solution by calculation. The solution of practical tasks promotes the establishment of interdisciplinary links with such disciplines as physics, general chemical technology and materials science. This approach is designed to solve the problem of students' passivity in relation to the subjects of natural sciences and to increase their motivation to study classical disciplines. The main attention in the article is paid to solving problems on the topics: «Fundamentals of Chemical Thermodynamics», «Chemical Equilibrium. The kinetics of chemical reactions» and «Processes occurring in aqueous solutions».

*Key words:* chemical thermodynamics, enthalpy, temperature, pressure, concentration, chemical equilibrium, titration.

**Введение.** В цифровую эпоху стремительное развитие технологий требует все большего количества высококвалифицированных специалистов, соответствующих специфике информационного этапа развития общества, соответственно возрастают требования, предъявляемые к высшим учебным заведениям [7]. Для хорошей подготовки и формирования целостной картины мира будущих инженеров важны предметы естественно-научного профиля. Особая роль среди них принадлежит химии, поскольку более двух третей современных производств относится к химической промышленности [7]. Кроме того, умение грамотно применять знания о свойствах различных веществ и материалов является неотъемлемой частью успешного обучения для всех инженерных специальностей [10].

Как правило, на всех направлениях подготовки обучение начинается с курса общей химии. Для нехимических специальностей знакомство с данным предметом ограничивается на данном этапе [1, 4, 6, 7], поэтому очень важно в процессе преподавания максимально полно познакомить будущих специалистов с теоретическим материалом, сделать его восприятие доступным и позволить увидеть обучающимся конкретное практическое применение своих знаний [9].

Одной из форм проверки усвоения изученного материала и наглядного примера применения теоретических знаний на практике является решение задач [2]. Умение самостоятельно решать задачи позволяет судить, насколько студент владеет материалом курса и как он его понимает. Для наиболее успешного выстраивания методики обучения общей химии следует разработать эффективную систему контроля [3, 7]. На практических занятиях в обязательном порядке должны присутствовать элементы систематизации и обобщения знаний. Как показывает практика, более полные и конкретные знания студенты приобретают через выделение внутренних связей между понятиями и законами и сведением полученных знаний в единое целое. Например, оперируют знаниями, полученными при изучении раздела «Строение вещества», при изучении реакций нуклеофильного замещения, или применяют знания законов раздела «Химическая термодинамика» при рассмотрении параметров и процессов в химической технологии. Необходимость подтверждать и обосновывать каждое утверждение приучает студентов к научной доказательности своей формы деятельности [5, 8].

**Изложение основного материала статьи.** Применение в процессе обучения расчетных химических задач с практической направленностью знакомит студентов с важными особенностями химических производств и позволяет лучше осознать химизм процессов, протекающих в природе и технике [7]. Прибегать к подобным заданиям целесообразно в любой теме курса. В данной статье рассматриваются алгоритмы решения задач по некоторым разделам курса общей химии.

1. Химическое равновесие.

Пример № 1. Для реакции окисления диоксида серы изменение энтальпии  $\Delta H = -198,0$  кДж. Определите, как изменятся концентрации диоксида серы, кислорода и триоксида серы, которые сдвинут положение равновесия при:

- 1) увеличении температуры;
- 2) увеличении давления;
- 3) увеличении концентрации  $SO_2$ ;
- 4) добавление в реакционную смесь катализатора;
- 5) добавление гелия при сохранении постоянного объема.

Решение.

Для того чтобы справиться с заданием нужно вспомнить принцип Ле Шателье: если на равновесную систему воздействовать извне, изменяя какой-нибудь из факторов, определяющих положение равновесия, то в системе усилится то направление процесса, которое ослабляет это воздействие.

Запишем уравнение реакции:  $2SO_2 + O_2 = 2SO_3$ ,  $\Delta H = -198,0$  кДж:

1) Определим тепловой эффект реакции. Поскольку значение  $\Delta H < 0$ , реакция экзотермическая. Следовательно, увеличение температуры приведет к увеличению скорости обратной реакции и увеличению концентраций реагентов ( $SO_2$  и  $O_2$ ).

2) Согласно принципу Ле Шателье, увеличение давления приведет к смещению равновесия в сторону той реакции, которая приводит к уменьшению объемов газообразных веществ, то есть сдвинет равновесие в сторону прямой реакции и приведет к увеличению концентрации  $SO_3$ .

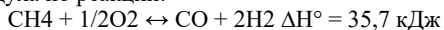
3) При увеличении концентрации одного из реагентов ( $SO_2$ ) с преобладающей скоростью будет протекать, та реакция, в результате которой расход реагента увеличится, следовательно, концентрация  $SO_3$  повысится, а содержание  $SO_2$  и  $O_2$  в реакционной смеси уменьшится.

4) Введение катализатора не влияет на смещение химического равновесия, так как катализатор в одинаковой мере увеличивает скорость как прямой, так и обратной реакции. Катализатор лишь способствует приближению времени наступления равновесия.

5) При добавлении гелия равновесие практически не смещается, так как гелий не является участником реакции.

Пример № 2. Примерно 75% водорода для промышленности производится путем парового риформинга природного газа. На первой стадии смесь паров воды и метана нагревают при давлении равном 30 атм до 800 °С в присутствии никелевого катализатора. Водород и оксид углерода образуются в результате следующей реакции:  $CH_4 + H_2O \leftrightarrow CO + 3H_2$   $\Delta H = 260$  кДж

На второй стадии оставшееся количество метана подвергается превращению при 1000 °С в присутствии кислорода воздуха по реакции:



1) Какие условия (температура и давление) способствуют образованию продуктов реакции на первой и второй стадии?

2) Константа равновесия  $K_C$  первой стадии равна 18 при температуре 800°С. Каким будет давление всех газов в состоянии равновесия, если парциальное давление метана и пара по 15 атм каждое в начале процесса?

Решение.

В соответствии с законом действующих масс, для равновесной реакции, протекающей в газовой фазе:



при которой с течением времени не происходит изменение концентраций реагирующих веществ состояние химического равновесия характеризуется константой химического равновесия:

$$K_C = \frac{C_C^c C_D^d}{C_A^a C_B^b}$$

Для идеальных газов:

$$P_i = C_i RT,$$

где  $P$  – общее давление, поэтому  $K_P$  и  $K_C$  связаны соотношением:

$$K_P = K_C (RT)^{c+d-a-b}.$$

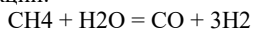
$$K_C = \frac{C_{CO} C_{H_2}}{C_{CH_4} C_{H_2O}} = 18 \text{ моль/л}$$

Тогда

Вычислим константу равновесия  $K_P$ :

$$K_P = 18 \times (0,082 \times 1073)^{1+3-1-1} = 1,4 \cdot 10^5 \text{ атм}$$

1) Поскольку парциальное давление для компонентов газовой смеси прямо пропорциональны их концентрациям, то в реакции:



равновесные концентрации  $CO$  и  $H_2$  будут равны  $x$  моль/л и  $3x$  моль/л. Обозначим давления компонентов реакционной системы в начальный момент времени  $t_0$ . Для реагентов по условию задачи парциальные давления равны 15 атм, для продуктов реакции в данный момент времени парциальные давления равны нулю. После установления равновесия в реакционной смеси концентрации и парциальные давления реагентов уменьшатся на величину  $x$ .

	CH <sub>4</sub>	+	H <sub>2</sub> O	↔	CO	+	3H <sub>2</sub>
t <sub>0</sub>	15		15		0		0
t <sub>1</sub>	15-x		15-x		x		3x

Подставим значения парциальных давлений веществ – участников реакции в выражение для КР и решим полученное уравнение.

$$K_c = \frac{C_{CO}C_{H_2}}{C_{CH_4}C_{H_2O}} = \frac{x * (3x)^3}{(15 - x) * (15 - x)} = \frac{27x^4}{(15 - x)^2} = 1,4 * 10^5 \text{ моль/л}$$

$$x^2 = 72,008 * (15 - x)$$

$$x = 12,75 \text{ моль/л}$$

2) Парциальные давления для каждого из газов после установления равновесия составят:

$$P(CO) = 12,75 \text{ атм}$$

$$P(H_2) = 3 * 12,75 = 38,25 \text{ атм}$$

$$P(CH_4) = 15 - 12,75 = 2,25 \text{ атм}$$

$$P(H_2O) = 15 - 12,75 = 2,25 \text{ атм}$$

2. Химическая термодинамика. Химическое равновесие и кинетика реакции.

Пример № 3. Метанол (Ткип = 64,7 °С) можно получить из окиси углерода и газообразного водорода. Это равновесная реакция. В промышленности эту реакцию проводят при 250°С и давлении от 55 до 100 атм; также используется катализатор, состоящий из смеси меди, оксида цинка и оксида алюминия.

- 1) Объясните, почему было выбрано высокое давление.
- 2) Объясните, почему процесс проводят при высокой температуре.
- 3) Какова функция катализатора в данном процессе?

Решение.

1) Запишем уравнение реакции с указанием состояния реагентов и продуктов реакции, метанол в данном случае газообразный, так как условия реакции намного выше температуры кипения метанола:  $2H_2г + COг = CH_3OHг$

2) Давление, используемое здесь, довольно высокое, поскольку повышению давления будет частично противодействовать сдвиг равновесия реакции в сторону наименьшего количества газообразных частиц (согласно принципу Ле Шателье). Таким образом, давление снова снижается. Реакция, приводящая к образованию наименьшего количества газообразных частиц, является реакцией образования метанола, таким образом, на производстве повышают выход продукта.

Повышение давление увеличивает скорость реакции за счет увеличения частоты столкновений между молекулами, частицы реагируют друг с другом, сталкиваясь, при более высоких концентрациях. Расстояние между частицами уменьшается, за счет чего затраты энергии на столкновение между частицами также становятся меньше и соответственно, остается большой запас энергии активации, затрачиваемой на разрыв связей в реагирующих молекулах. Увеличение числа столкновений и большой запас энергии системы повышает скорость реакции.

3) Рассчитаем изменение энтальпии реакции, используя стандартные значения энтальпии образования:

$$\Delta_r H_{298}^0 = \Delta_f H^0(CH_3OH) - (\Delta_f H^0(H_2) + \Delta_f H^0(CO))$$

Стандартная энтальпия образования простого вещества равна 0, поэтому

$$\Delta_r H_{298}^0 = \Delta_f H^0(CH_3OH)v(CH_3OH) - \Delta_f H^0(CO)v(CO) = -201,0 - 110,52 = -90,48 \text{ кДж}$$

Изменение энтальпии отрицательное, что указывает на экзотермическую реакцию. Высокая температура снижает скорость прямой реакции, система будет стремиться восстановить равновесие за счет смещения равновесия в сторону обратной реакции, в которой тепло будет расходоваться. Фактор повышения температуры выбран для того, чтобы можно было контролировать скорость прямой реакции. При более высоких температурах средняя кинетическая энергия частиц выше, в результате чего будет происходить больше столкновений между частицами и скорость реакции увеличивается.

4) Использование катализатора увеличит скорость реакции за счет уменьшения энергии активации, определяющей скорость элементарной стадии. В случае применения гетерогенного катализатора, на его поверхности образуется адсорбированный комплекс, который разрывает связи в молекулах водорода и делает их более реакционноспособными.

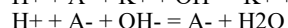
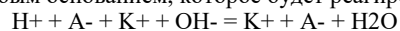
3. Процессы в водных растворах.

Пример № 4. Из 0,094 г неизвестной слабой моноосновной кислоты получают 15 мл раствора. Этот раствор титруют 0,1 М раствором гидроксида калия. Точка эквивалентности титрования достигается после добавления 35 мл раствора гидроксида калия. рН в точке эквивалентности составляет 10,3. Вычислите константу кислотности неизвестной слабой кислоты.

Решение.

- 1) Запишем уравнение реакции взаимодействия неизвестной кислоты с гидроксидом калия:  $HA + KOH = KA + H_2O$
- 2) Точка эквивалентности определяется как точка, в которой реагенты прореагировали полностью в соответствии со стехиометрией реакции. Следовательно  $v(KOH) = v(HA)$ . Это означает, что в конце процесса титрования вся слабая кислота превратилась в сопряженное с ней основание. Таким образом, теперь в растворе присутствуют только сопряженные ионы

основания А- и ионы калия. Ионы калия не влияют на рН, но сопряженное основание слабой кислоты само по себе является слабым основанием, которое будет реагировать с водой. Запишем полное и сокращенное ионные уравнения:



3) Для расчета концентрации нужно знать количество вещества кислоты, вступившей в реакцию:  $v = CV$   
В соответствии со стехиометрией реакции  $v(\text{KOH}) = v(\text{HA})$ .

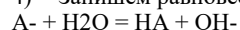
$$v(\text{KOH}) = 0,1 \times 0,035 = 0,0035 \text{ моль} = v(\text{HA}),$$

Учтем, разбавление кислоты при добавлении раствора щелочи:

$$V_{\text{общ}} = V(\text{HA}) + V(\text{KOH}) = 0,015 + 0,035 = 0,05 \text{ л}$$

$$C = \frac{v}{V} [\text{HA}] = \frac{v}{V} = \frac{0,0035}{0,05} = 0,07 \text{ моль/л}$$

4) Запишем равновесную реакцию слабого основания с водой:



Константу кислотности слабой кислоты можно вычислить по уравнению

$$K_W = K_A K_B, \quad K_A = \frac{K_W}{K_B}$$

Зная начальную концентрацию основания, равновесную концентрацию продуктов реакции и рН можно рассчитать равновесную концентрацию  $[\text{OH}^-]$ .

	HA	+	KOH	=	KA	+	H2O
t0	0,07		0,07		0		0
t1	-0,07		-0,07		+0,07		
t2	0		0		0,07		

После достижения точки эквивалентности равновесная концентрация сопряженного основания равна 0,07 моль/л. Рассчитаем константу основности  $K_B$  реакции:  $\text{A}^- + \text{H}_2\text{O} = \text{HA} + \text{OH}^-$

$$K_B = \frac{[\text{HA}][\text{OH}^-]}{\text{A}^-}$$

$$[\text{OH}^-] = 10^{\text{pOH}},$$

$$\text{pOH} = 14 - \text{pH} = 14 - 10,3 = 3,7$$

$$[\text{OH}^-] = 10^{-\text{pOH}} = 10^{-3,7} = 1,995 \times 10^{-4}$$

$$K_B = \frac{[\text{HA}][\text{OH}^-]}{\text{A}^-} = \frac{0,07 \times 1,995}{0,07} = 1,995 \times 10^{-4}$$

$$K_A = \frac{K_W}{K_B} = \frac{1 \times 10^{-14}}{1,995 \times 10^{-4}} = 5,013 \times 10^{-11}$$

#### Выводы:

- Предложенные алгоритмы решения расчетно-химических задач в курсе общей химии для инженерных специальностей актуальны для проведения практических занятий и более глубокого освоения учебного материала.
- Данные задания можно использовать при изучении тем: «Химическое равновесие», «Химическая термодинамика. Химическое равновесие и кинетика реакций» и «Процессы в водных растворах».
- Формирование прочных и глубоких знаний по дисциплине «Общая химия» благоприятно отразится на дальнейшей профессиональной деятельности будущего специалиста.

#### Литература:

- Алгоритмы решения задач по курсу химии для технических университетов. Свойства макроскопических систем / А. Голубев, Г. Ломакина, О. Романко, А. Смирнов // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2016. – №5. – Часть 1. – С. 25-29.
- Химия / А. Гуров, Ф. Бадаев, Л. Овчаренко, В. Шаповал; учебник. – Москва: Издательство МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2004. – 748 с.
- Дьюи Д. Психология и педагогика мышления; пер. с англ. Н.М. Никольской / Д. Дьюи. – Москва: Совершенство, 1997. – 203 с.
- Исхакова, Д.Д. Химия в условиях двухуровневой системы подготовки / Д.Д. Исхакова, Х.М. Ярошевская // Вестник технологического университета. – 2013. – № 1. – Т. 16. – С. 337-340.
- Куценко, С.А. Методы решения и сборник контрольных задач по химии: учеб. пособие / С.А. Куценко, Д.В. Цымай, К.Ю. Фроленков. – Орел: ОрелГТУ, 2009. – 189 с.
- Алгоритмы решения задач по курсу химии для технических университетов. Электрохимические процессы / Ломакина Г.Ю., Романко О.И., Смирнов А.Д., Федоров В.В., Шаповал В.Н. // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2017. – №2. – Часть 3. – С. 18-23.

7. Лябин, М.П. Особенности преподавания общей химии на нехимических направлениях / М.П. Лябин // Известия волгоградского государственного технического университета. Серия: новые образовательные системы и технологии обучения в вузе. – 2006. – № 8. – С. 134-136.

8. Задачи по общей химии: учеб. пособие для самостоятельной работы студентов 1 курса технических направлений и специальностей / Ю.Н. Пожидаев, В.П. Зуева, О.В. Лебедева, З.Н. Топшиноева, Г.М. Белозерова, А.Н. Шабанова. – Иркутск: Иркутский государственный технический университет, 2008. – 118 с.

9. Химия в техническом университете в условиях Болонского соглашения / Г. Фадеев, А. Голубев, О. Дикова, Т. Маргарян // Вестник МГТУ им. Н.Э.Баумана. – Сер. Естественные науки. – 2014. – №5(56). – С. 117-127.

10. Шабловская, Е.Б. Методические особенности преподавания химии студентам технических специальностей / Е.Б. Шабловская, С.Н. Сергиенко // Материалы Всероссийской научно – методической конференции «Университетский комплекс». – 2018. – С. 4398-4403.

Педагогика

УДК 378

**кандидат педагогических наук, доцент Злобина Ольга Николаевна**  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования «Удмуртский государственный университет» (г. Ижевск);  
**кандидат филологических наук, доцент Седина Ирина Васильевна**  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
«Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарева» (г. Саранск)

### ПРИМЕНЕНИЕ КОРПУСОВ В ОБУЧЕНИИ ПЕРЕВОДУ (ОБЗОР ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА)

*Аннотация.* Тематика статьи носит теоретико-методологический характер. В ней рассматриваются подходы зарубежных исследователей к обучению переводу. Сама переводческая деятельность преследует одну или несколько конкретных целей, и какими бы они не были, основная цель перевода состоит в том, чтобы служить средством межкультурного двуязычного общения между народами. В последние несколько десятилетий эта деятельность получила развитие в связи с ростом международной торговли, увеличением миграции, глобализацией, развитием средств массовой информации и технологий. По этой причине переводчик играет важную роль в качестве двуязычного или межкультурного посредника, который должен интерпретировать сказанное или написанное как можно точнее. Следовательно, важно обучать переводчиков не только владению двумя языками, но и стратегиям перевода, конкретным областям знаний и профессиональной этике. Один из современных методов обучения состоит в том, чтобы научить будущих переводчиков пониманию стратегий перевода. Кроме того, они должны уметь эффективно использовать в своей работе корпусы.

*Ключевые слова:* современные методы обучения, стратегии перевода, корпусная лингвистика, методы обучения и подготовки переводчиков, компьютерные технологии.

*Annotation.* The subject of the article is theoretical and methodological in nature. It examines the approaches of foreign researchers to teaching translation. The translation activity itself pursues one or more specific goals, and whatever they are, the main purpose of translation is to be the means of intercultural bilingual communication between peoples. In the last few decades, this activity has developed due to the growth of international trade, migration, globalization, the development of mass media and technology. For this reason, the translator plays an important role as a bilingual or intercultural mediator who must interpret what is said or written as accurately as possible. Therefore, it is important to train translators not only to speak two languages, but also translation strategies, specific areas of knowledge and professional ethics. One of the modern teaching methods is to teach future translators to understand translation strategies. In addition, translators should be able to effectively use corpora.

*Key words:* modern educational methods, translation strategies, corpus linguistics, methods of translators teaching and preparation, computer technologies.

**Введение.** Перевод представляет собой межязыковую коммуникацию, отражающую интеллектуальное и цивилизованное взаимоотношение между людьми и предполагающую кодирование и декодирование, как языка, так и культуры. Коммуникативное намерение реализуется за счет актуализации основных языковых функций – денотативной и экспрессивной. Эффективным перевод делает семантическая эквивалентность, поскольку на первый план выходит содержание, которое важнее формы. Отсюда напрашивается вывод, что нельзя быть переводчиком без филологических и переводческих знаний, поэтому в процессе подготовки будущих специалистов очень важна подготовительная работа.

**Изложение основного материала статьи.** Если перевод – это дискурсивная операция между языком и мышлением, то необходимо признать, что в искусстве и навыках перевода переводчик столкнется с разнообразными и многочисленными препятствиями [7]. По мнению Н. Давидович и Я. Йоссель-Ейзенбах, в переводах существуют различные типы проблем, а именно прагматические, экстралингвистические, лингвистические и переводные [6].

Одной из главных проблем, с которой может столкнуться переводчик, является его понимание оригинального текста. При этом наиболее частые трудности перевода, по мнению М. Трикас, носят семантический и культурный характер [17]. Так, например, Пауль Куссмауль и Ребекка Оксфорд выделяют linguistic untranslatability (интернационализмы и ложные друзья переводчика, кальки, неологизмы, афоризмы и т.п.) и cultural untranslatability (идиомы, поговорки, пословицы, шутки, каламбуры и т.п.). По мнению исследователей, следует очень осторожно относиться к этим словам, чтобы избежать интерференции и / или неправильного использования языка [11], [15].

Аналогичным образом переводчик может столкнуться с терминами, соответствия которым он не может найти ни в специальном словаре, ни у носителей языка: «not even the best dictionary, an expert in the topic or a native speaker of the source languages can provide him/her with a solution to convey an accurate meaning» [10].

Известная немецкая переводчица и теоретик перевода Кристина Норд утверждает, что проблема перевода объективна, и каждый переводчик должен решать ее в своей работе [14]. Способность решать трудности перевода показывает компетентность переводчика в использовании определенных стратегий, что является важной частью его способности к переводу.

Есть два пути решения проблем, которые переводчик может найти в исходном тексте: либо игнорировать их, либо попытаться решить их для того, чтобы целевая аудитория поняла или восприняла целевой текст определенным образом. При этом ошибки или нерешенные проблемы могут быть вызваны недостаточным знанием общих концепций перевода. Нерешенные проблемы становятся источником ошибок в переводе. Для предотвращения этого студенты-переводчики должны развивать переводческие субкомпетенции, особенно стратегическую компетенцию [16]. Именно этот факт с точки

зрения С. Аввала подчеркивает важность дидактического подхода к переводу, который представляет собой методологию, позволяющую разработать эффективный и действенный процесс перевода с одного языка на другой, в которой перевод является формальной профессиональной деятельностью с теоретической подготовкой, т.е. теорией перевода [2].

Благодаря такому подходу перевод рассматривается не только как процесс передачи идей с одного языка на другой, но и как когнитивный (познавательный) процесс. Познание означает умственную деятельность по приобретению знаний и пониманий посредством мысли, опыта или чувства. Оно играет очень важную роль в выявлении и анализе проблем перевода, связанных с накоплением информации и знаний. По утверждению известного американского переводчика Уильяма Уивера «перевод – это то, чему вы учитесь только на практике», однако необходимо отметить, что преподаватели перевода могут облегчить эту задачу, если они воспользуются соответствующими методиками и стратегиями [19].

Чилийская переводчица, профессор университета Де лос Лагос в г. Осорно, Констанца Гердинг Салос заявляет, что одним из величайших достоинств хорошего переводчика является то, что называется контекстуализированной интуицией, т.е. «the ability to find the nearest common sense interpretation of he not found element within its context» (способностью находить наиболее близкую к здравому смыслу интерпретацию «не найденного» элемента в контексте» – здесь и далее перевод авт.) [10].

Гердинг Салос также утверждает, что качество перевода будет зависеть от качества переводчика, т.е. от его знаний, навыков, подготовки, культурного происхождения, опыта и даже настроения и ссылается на существенные характеристики, которыми должен обладать любой хороший переводчик, выделенные Питером Ньюмарком [10]:

- 1) способность понимать прочитанное на иностранном языке;
- 2) знание предмета;
- 3) языковое чутье (как родного, так и иностранного);
- 4) умение писать на изучаемом языке ... четко и экономно [12].

Констанца Гердинг Салос считает, что для того, чтобы быть хорошим переводчиком студент должен обладать следующими характеристиками:

- 1) хорошо знать родной язык (SL) и язык перевода (TL), теорию перевода, процедуру и методологию перевода;
- 2) понимать, что такое перевод и как он происходит;
- 3) постоянно читать различные виды текста;
- 4) иметь способность ясно и открыто излагать свои идеи;
- 5) иметь способность вырабатывать синтез и взаимосвязь идей;
- 6) иметь способность создавать, развивать и поддерживать теплую рабочую обстановку, «атмосферу сочувствия и поощрения»;
- 7) иметь способность содействовать поиску и исследованиям;
- 8) быть точным и правдивым, критичным самокритичным и обладать аналитическими способностями;
- 9) иметь четкие критерии оценки [10].

Американская ассоциация литературных переводчиков (ALTA) указывает на такой критерий как сотрудничество, т.е. имеется в виду сотрудничество с писателями, носителями языка или другими переводчиками. Это видно из заявления о том, что “this combination of skills and insights can be highly effective translation strategy, especially when the translator is knowledgeable about the original text” (такое сочетание навыков и понимания может быть высокоэффективной стратегией перевода, особенно когда переводчик хорошо осведомлен о тексте оригинала) [8, С. 4].

Для того, чтобы научить переводу, преподаватели должны использовать различные методы, при этом очень важно учитывать не только отечественный опыт, но и опыт зарубежных коллег. Остановимся на рассмотрении двух современных методов обучения переводу и подготовке переводчиков, которые используются в зарубежных странах.

В последнее время с развитием корпусной лингвистики, большое количество исследований в рамках дисциплины переводоведение было сосредоточено на корпусах и их применении для обучения переводу. Первым ученым, который разработал и предложил корпусный подход к исследованию перевода, была М. Бейкер. В своей основополагающей статье *Corpus Linguistics and Translation Studies: Implications and Applications* она утверждает, что наличие больших корпусов вместе с применением корпусных методологий в исследованиях перевода “would have a direct impact on the emerging discipline of translation studies, particularly with respect to its theoretical and descriptive branches” [3, С. 233]. Она рекомендовала ученым-переводчикам использовать корпусные методы для исследования природы переведенных текстов как опосредованного коммуникативного события. М. Бейкер предлагает концепцию «универсальных особенностей перевода» (которая позже получила название «универсалии перевода») для корпусных исследований. Согласно М. Бейкер, универсальные особенности перевода – это особенности, которые обычно встречаются в переведенных текстах, а не в оригинальных высказываниях, и которые не являются результатом вмешательства со стороны конкретных лингвистических систем [3, С. 243]. Хотя использование корпусов для изучения универсалий перевода, предложенное М. Бейкер не является чем-то новым, подход к изучению переведенных текстов путем их сравнения с непереверенными текстами на том же языке вместо соответствующих исходных текстов является методологически довольно инновационным. Подход М. Бейкер значительно повысил статус перевода в том смысле, что переводческие исследования не обязательно должны проводиться на основе традиционной концепции эквивалентности, которая предполагает основополагающую взаимосвязь между исходными и целевыми текстами. Переведенные тексты, которые традиционно рассматриваются как производный вторичный продукт, изучаются сами по себе в рамках целевой социокультурной системы. Использование универсалий перевода и опора на результаты исследований перевода на основе корпусов помогают преподавателям сформулировать связующие правила, которые постулируют, что должны делать будущие переводчики, если они придерживаются моделей переводческого поведения.

С педагогической точки зрения описательный характер корпусов имеет большое значение для преподавания перевода. Традиционно преподавание перевода воспринимается в основном, как предписывающая деятельность, которая оставляет мало места для описательного толкования. Следовательно, преподавание перевода, основанное на использовании корпусов, дает возможности сформулировать правила или нормы, которые носят предписывающий характер. Описательные нормы, обобщенные на основе результатов, полученных на основе корпусов, могут быть использованы на занятиях по переводу для уравнивания предписывающих правил, основанных на самоанализе.

Корпусы играют важную роль в обучении переводчиков, во-первых, как помощники по переводу, во-вторых как источники учебной деятельности и знаний о языке, и, в-третьих, как инструменты, с помощью которых подходы к преподаванию языка и обучению переводу объединяются в единое целое с общими целями и методами, специфичными для данной педагогической среды.

Существует несколько типов корпусов, которые можно использовать в области преподавания перевода: одноязычные (monolingual), сопоставимые (comparable), параллельные (parallel), специальные (или самодельные) (Ad-hoc/DIY), корпусы учащихся (learner).



Одноязычный корпус – корпус, содержащий тексты на одном языке: либо языке оригинала, либо языке перевода. Поскольку одноязычные корпуса, как правило, крупнее и в некоторых случаях могут считаться репрезентативными, они способны предоставить информацию о более или менее стандартном использовании языка на основе количественных данных.

Сопоставимый корпус основан на двух отдельных наборах текстов, которые считаются сопоставимыми по своей природе. Два набора текстов, которые могут быть на одном языке или на двух разных языках, представляют собой два субкорпуса [1, С. 291]. Существует, по крайней мере, три типа сопоставимых корпусов:

1) тип А: один набор текстов на языке А и один набор текстов на языке В, которые сопоставимы с точки зрения предметной области или других атрибутов;

2) тип В: тексты из спонтанного источника (т.е. тексты, первоначально написанные на языке А) и переведенные тексты с других языков на язык А;

3) тип С: два набора разных переведенных текстов на языке А, которые исходят из одного исходного текста.

Большинство сопоставимых корпусов содержат специализированные тексты, т.е. тексты, принадлежащие к жанрам или областям, которые социолингвистически схожи в каждой из участвующих культур (с точки зрения структуры, функции и темы) [1, С. 291]. По утверждению Ф. Заннетин даже небольшой двуязычный сопоставимый корпус может быть использован, чтобы помочь студентам улучшить понимание текста на исходном языке и свободно создавать тексты на целевом языке.

Термин «параллельный корпус» используется для обозначения совокупности текстов на языке А и их соответствующих переводов на язык В [20, С. 177-178]. Часто параллельный корпус выравнивается на уровне предложений, чтобы обеспечить одновременное отображение исходного текста и соответствующих переводов с помощью поиска по ключевым словам. Переводчики могут формировать свои собственные стратегии перевода, изучая различное количество вариантов, генерируемых параллельным корпусом. Поскольку параллельный корпус основан на концепции эквивалентности, т.е. на двунаправленной взаимосвязи между исходными текстами и целевыми текстами, его можно использовать при обучении переводу для изучения того, насколько один перевод соответствует естественному выражению на исходном языке. Двунаправленность параллельного корпуса означает, что студенты-переводчики могут использовать как исходные тексты, так и переводные тексты в качестве ориентира для проверки своей собственной интуиции. Изучая стратегии перевода различных переводчиков, студенты могут использовать данные корпуса, чтобы составить свои собственные рекомендации по переводу.

Специальные корпуса – это корпуса, которые создаются специально для определенной цели, используя Всемирную паутину для поиска текстовых материалов для создания тематического исходного корпуса, который часто утилизируется после завершения проекта перевода. Специальные корпуса могут быть либо одноязычными, либо сопоставимыми. Так, например можно самостоятельно составить специальный корпус, состоящий из некоторого количества текстов, содержащих какое-либо слово, для того, чтобы показать, как определяется значение слова в исходном тексте. Это помогает студентам лучше понять смысл исходных текстов.

Корпуса учащихся – система отслеживания переводов студентов [4]. Данный корпус в основном используется преподавателями перевода в качестве инструмента отслеживания результатов перевода студентов. Такие корпуса полезны в контексте подготовки переводчиков, поскольку они могут позволить проводить исследования для определения прогресса отдельных студентов или групп студентов.

Перевод, будучи языковой деятельностью, тесно связан с хорошим владением как исходным, так и переводящим языком. В этом отношении корпус считается полезным, т.к. помогает переводчикам понимать язык и владеть им. Корпусы предоставляют студентам переводчикам терминологическую и концептуальную информацию, информацию о словосочетаниях, фразеологическую информацию, информацию об интернациональных словах и ложных друзьях переводчика, семантической просодии и сравнительные знания о двух задействованных языках [20].

Более того, как отмечает Линн Боукер исходя из личного опыта, переводы, выполненные с помощью корпусов, показали высокое качество по сравнению с переводами, выполненными с использованием обычных доступных для переводчиков ресурсов (как, например, словари) с точки зрения «понимания предметной области, правильного набора терминов и идиоматических выражений» [4].

На традиционных занятиях по переводу преподаватель выступает в качестве абсолютного авторитета в отличие от занятий, основанных на использовании корпусов, когда преподавателю нет необходимости решать все проблемы студентов с переводом, по сути, он выступает в качестве помощника, который помогает студентам выполнять задания по переводу и искать ответы на свои вопросы, использовать данные, предлагаемые корпусом.

Стефан Коффи предлагает использовать корпуса для создания учебных и тестовых материалов: «задания по переводу, данные студентам ... могут быть взяты из корпусов исходного языка, с целью сравнить работы студентов с работами опытных профессионалов и дополнительно привлечь внимание студентов к стратегиям, используемым профессиональными переводчиками» [5].

Существует много преимуществ использования корпусов при обучении переводчиков. Так, например, П. Фоссет выделяет следующие:

1) цель обучения переводчиков состоит в том, чтобы обучить навыкам, которые можно перенести на любой текст, на любую тему, развить такие навыки можно на основе использования корпуса;

2) у студентов появляется возможность испытать позитивное сотрудничество и групповую работу;

3) корпус может быть использован для пересмотра и редактирования перевода; таким образом, они могут способствовать улучшению навыков редактирования, что крайне востребовано на современном рынке;

4) работа с корпусами требует компьютерной грамотности и наличия базовых компьютерных навыков;

5) корпусный анализ может дать будущим переводчикам технические навыки, которые окажутся крайне необходимыми при техническом переводе;

6) в долгосрочной перспективе корпуса помогают студентам повысить свою производительность и качество выполняемых им переводов [9].

К другим преимуществам использования корпусов относят:

1) объединение знаний;

2) повышение мотивации даже у самых слабых студентов (шанс выполнить достойную работу есть у каждого);

3) студенты сталкиваются с альтернативой выбора, и выбор наиболее подходящего варианта является бесценным опытом в процессе обучения;

4) более слабые студенты выигрывают от сотрудничества с более способными одногруппниками;

5) возможность индивидуальной диагностики ошибок, что позволяет, как преподавателю, так и студенту сосредоточиться на конкретных слабых местах [13].



**Выводы.** Проанализировав работы зарубежных исследователей, мы можем выделить основные идеи, касающиеся обучения переводу, а именно: качество перевода зависит от компетентности переводчика, что в свою очередь помимо мастерства и таланта, зависит от высокого качества преподавания и подготовки. Хороший переводчик должен не только хорошо читать, но и обладать лингвистической интуицией. Шагом к созданию хорошего переводчика является современное преподавание и обучение языку и переводу.

Одним из способов обучению переводу является использование в преподавании корпусов, которые помогают развивать талант и навыки учащихся и дают им опыт, необходимый для становления профессионалами.

#### **Литература:**

1. Aston, G. "Corpus Use and Learning to Translate" / G. Aston. – Textus 12. – 1999. – P. 289-314.
2. Avval, S.F. Teaching Translation: A Look at the Way It Is in Iranian Universities and the Way It Should Be / S.F. Avval // An article was originally published at Translation Journal. – 2009. – URL: <http://accurapid.com/journal>
3. Baker, M. "Corpus Linguistics and Translation Studies: Implications and Applications". In Text and Technology: In Honour of John Sinclair. Eds. / M. Baker, G. Francis, E. Tognini-Bonelli, and J. Sinclair // Amsterdam. – 1993. – P. 233-250.
4. Bowker, L. Working with Specialized Language: A Practical Guide to Using Corpora / L. Bowker, J. Pearson. – London and New York. – 2002. – 26 p.
5. Coffey, S. (2002). Using a Source Language Corpus in Translator Training. in TRALinea (5) / S. Coffey // Special Issue. Retrieved June 6. – 2008. – URL: <http://www.intraline.it/intra/vol5/cult2k/coffey.htm>
6. Davidovitch, N. The Learning Paradox: The Digital Generation Seeks A Personal, Human Voice / N. Davidovitch, Y. Yossel-Eisenbach // Journal of Education and E-Learning Research, 6(2), 61-68. – 2019. – URL: <https://doi.org/10.20448/journal.509.2019.62.61.68>
7. Delisle, J. Preventative counseling for the gifted adolescent: From words to action / J. Delisle. – Roeper Review. – 1980. – P. 21-25.
8. Faerch, C. Plans and strategies in foreign language communication. Strategies in interlanguage communication / C. Faerch, G. Kasper // Harlow, England: Longman. – 1983. – P. 20-60.
9. Fawcett, P. Putting translation theory to use. In H. Keith & I. Mason (Eds.), Translation in the Modern Language Degree / P. Fawcett. – London: CILT. – 1987. – P. 31-18
10. Gerding-Salas, P.C. Teaching Translation: Problems and Solutions / P.C. Gerding-Salas // An article was originally published at Translation Journal. – 2000. – URL: <http://translationjournal.net/journal/>
11. Kussmaul, P. Training the translator / P. Kussmaul. – John Benjamins Publishing Company. – 1995. – 178 p.
12. Newmark, P. Manual de Traducción / P. Newmark. – Cátedra. – 2004. – 368 p.
13. Muttalib Najat A. Methods of Teaching and Training Translators / A. Muttalib Najat. – 2020. – URL: <https://www.researchgate.net/publication/341831952>
14. Nord, C.H. Text analysis in translator training. in C. Dollerup & A. Loddegaard (eds.) Teaching Translation and Interpreting / C.H. Nord. – Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins. – 1992. – P. 39-48.
15. Oxford, R. Language learning strategies / R. Oxford. – Boston: Heinle & Heinle. – 1990. – 342 p.
16. Tarone, E. (1977). Conscious communication strategies in interlanguage: A progress report. In H. Brown, C. Yario and R. Crymes (eds.), On TESOL '77 / E. Tarone // Teaching and learning English as a second language. – 1977. – P. 194-203.
17. Mercedes Tricás Preckler. Manual de traducción: francés-castellano / Mercedes Tricás Preckler. – Barcelona: Gedisa. – 1995. – 275 p.
18. Vaezian, H. Corpora in Translation Classrooms / H. Vaezian // An article retrieved from [www.articles for Translators and Translation Companies: How to Teach Translation.com](http://www.articlesfortranslators.com) (Translation Directory.com). – 2009. – URL: <https://www.translationdirectory.com/articles/article2045.php>
19. Weaver, William. The Art of Translation / William Weaver // The Paris Review. Interviewed by Willard Spiegelman ISSUE 161, SPRING. – 2002. – URL: <https://www.theparisreview.org/interviews/421/the-art-of-translation-no-3-william-weaver>
20. Zanettin, F. Bilingual Comparable Corpora and the training of Translators / F. Zanettin // Journal des traducteurs Translators' Journal. – 1998. – URL: <https://www.researchgate.net/publication/243778978>

**Педагогика**

**УДК 376.36(045)**

**кандидат педагогических наук, доцент Золоткова Евгения Вячеславовна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);

**магистрант Борисова Яна Александровна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

### **ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ ДИСЛЕКСИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

*Аннотация.* В данной статье рассматриваются теоретико-методологические аспекты преодоления дислексии у младших школьников. Основная задача исследования – систематизировать накопленные знания по теме для составления коррекционного процесса. Данная проблема является актуальной и поэтому требует дальнейшего изучения. Авторы раскрывают особенности механизма развития дислексии у детей. В статье выделены особенности формирования навыка чтения. Особое внимание уделено факторам, способствующим развитию дислексии. Авторы стремятся отследить процесс формирования навыка чтения в норме в сравнении с нарушенным формированием. Статья содержит характеристику форм дислексии с опорой на исследование отечественных учёных. Выделяются и описываются характерные особенности каждой формы дислексии. Авторами даётся сравнение форм дислексии. На основе проделанного анализа предлагаются эффективные подходы преодоления различных форм дислексии у младших школьников. Обобщается практический опыт специалистов, в соответствии с которым подобраны игры и упражнения. Предложенные задания будут полезны родителям, учителям начальных классов и специалистам. Обосновывается роль системной, комплексной взаимосвязи всех субъектов коррекционно-развивающего процесса. Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме, заключающейся в увеличении количества детей с речевыми нарушениями.

*Ключевые слова:* дислексия, младшие школьники, коррекционно-развивающая работа, логопедическая работа, нарушения речи, нарушения письменной речи.

*Annotation.* This article discusses the theoretical and methodological aspects of overcoming dyslexia in younger schoolchildren. The main objective of the study is to systematize the accumulated knowledge on the topic for the preparation of the correctional process. This problem is urgent and therefore requires further study. The authors reveal the features of the mechanism of dyslexia development in children. The article highlights the features of the formation of the reading skill. Special attention is paid to the factors contributing to the development of dyslexia. The authors seek to track the process of formation of the reading skill in the norm in comparison with the impaired formation. The article contains a description of the forms of dyslexia based on the research of domestic scientists. The characteristic features of each form of dyslexia are highlighted and described. The authors compare the forms of dyslexia. Based on the analysis done, effective approaches to overcoming various forms of dyslexia in younger schoolchildren are proposed. The practical experience of specialists is summarized, in accordance with which games and exercises are selected. The proposed tasks will be useful to parents, primary school teachers and specialists. The role of the systemic, complex interrelation of all subjects of the correctional and developmental process is substantiated. The article is devoted to the current problem of increasing the number of children with speech disorders.

*Key words:* dyslexia, primary school students, correctional and developmental work, speech therapy work, speech disorders, writing disorders.

**Введение.** Обучение в основном осуществляется посредством речи, поэтому человек должен владеть богатством языка. Согласно статистике, около 60% детей приходят в первый класс с нарушениями устной речи, позже к этим нарушениям ещё добавляются и нарушения письменной речи – чтения и письма. Это говорит о том, что одной из актуальных проблем в настоящее время является тот факт, что ежегодно число детей, имеющих нарушения речи растёт в геометрической прогрессии.

Нарушения речи в свою очередь приводят к замедлению овладением процесса чтения, который имеет значительную роль в развитии психики ребёнка. Многие авторы указывают, что чтение является одним из видов устной речи, и его нарушение значительно влияет на обучение: ребёнок хуже воспринимает учебный материал, что сказывается на его успеваемости. На это указывают ряд авторов: Б.Г. Ананьев, В.Г. Горецкий, Т.Г. Егоров, Г.А. Каше, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Л.И. Тихунова и др.

Развитие навыка чтения – одна из наиболее важных задач логопедической работы с младшими школьниками, имеющими общее недоразвитие речи. От систематичности и целенаправленности логопедической работы зависит не только речевое, но и психическое и личностное развитие детей, а также успешность их дальнейшего школьного обучения.

Наше исследование посвящено анализу коррекционно-логопедической работы по преодолению нарушений чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи, обучающихся в специальном (коррекционном) учреждении V вида. Это необходимо для определения специфики работы учителя-логопеда в специальных (коррекционных) учреждениях, что подчёркивает его актуальность и своевременность в современных реалиях.

**Изложение основного материала статьи.** Согласно исследованию А.Р. Лурия, чтение – процесс перешифровки графических символов (различение и узнавание букв) в артикуляционную систему (воспроизведение слова и его прочитывание). На основе этого происходит сначала декодирование, а затем – понимание прочитанного [5, С. 17].

Навык чтения у ребёнка формируется длительно и представляет собой следующую этапность: подготовительный этап, в ходе которого дети знакомятся с символами букв и механизмом чтения; этап аналитического чтения – для детей характерно послоговое чтение, они читают дважды, чтобы понять смысл; в процессе этапа синтетического чтения ребёнок уже читает целыми словами, а зрительное восприятие слов и его произнесение совпадают с осознанием значения прочитанного, но пока не в полной мере; на заключительном этапе автоматизации происходит автоматизация навыка чтения, у ребёнка преобладает чтение «про себя».

Для успешного овладения этого сложного навыка необходим ряд условий. Этими условиями являются: сформированное звукопроизношение, способность к звукобуквенному и лексико-грамматическому анализу и синтезу, развитые пространственно-временные представления, сформированные анализ, синтез и сукцессивные процессы, а также способность ребёнка к концентрации, распределению и переключению внимания.

В соответствии с клинико-психологическим подходом, термин «дислексия» обозначает стойкую, избирательную неспособность ребёнка к овладению навыком чтения, вне зависимости от достаточного для этого уровня интеллектуального и речевого развития, отсутствия нарушений слухового и зрительного анализаторов и наличие оптимальных условий обучения.

Большинство исследователей, изучающих дислексию, отмечают наличие в анамнезе воздействия патологических биологических факторов, вызывающих минимальную мозговую дисфункцию (гипоксическое повреждение головного мозга, вызванное анемией и пороком сердца у матери, врождённых пороках сердца у плода, затяжных родах, асфиксии в процессе родов и т.д.; токсическое поражение центральной нервной системы, обусловленное алкогольной или медикаментозной интоксикацией, гемолитической болезнью плода, желтухой; инфекционное поражение головного мозга во внутриутробном периоде, которое могут вызвать краснуха, корь, герпес, грипп, ветряная оспа у матери; а также механические повреждения, связанные с внутречерепными кровоизлияниями, затяжными родами и различными манипуляциями в процессе родов). Большое влияние оказывает и постнатальный период – задержку созревания и функционирования структур головного мозга могут вызывать черепно-мозговые травмы, череда детских инфекций, а также нейроинфекции. Немаловажны и социальные факторы: немалую роль играют нехватка речевого общения, педагогическая запущенность, билингвизм, синдром «госпитализма», речевое окружение, а также раннее начало обучения грамоте и высокий темп обучения. Если же ребёнок имеет фонетико-фонематическое недоразвитие речи или общее недоразвитие речи, можно говорить о том, что у него есть предпосылки к формированию дислексии [2, С. 4].

Р.И. Лалаева выделяет следующие виды дислексии: фонематическая, семантическая, оптическая, мнестическая, аграмматическая и тактильная [3, С. 100].

Фонематическая дислексия связана с недоразвитием фонематической системы и звукобуквенного анализа. Ребёнок затрудняется в процессе усвоения букв, заменах акустически и артикуляторно сходных звуков, наблюдается недоразвитие фонематического анализа, искажения звуко-слоговой структуры слова. Например, маска – «мака», несла – «несала», утка – «тука», собака – «сокаба».

Семантическая дислексия проявляется в нарушении понимания прочитанного при технически правильном чтении. Данный вид обусловлен затруднениями в процессе звуко-слоговой синтеза и отсутствием дифференцированности представлений о синтетических связях в предложении. Ребёнок может не понимать прочитанное из-за разделения слова на слоги в процессе чтения. В результате дети не распознают слова, разделённые на части и не могут синтезировать их.

Оптическая дислексия характеризуется трудностями усвоения и смешением графически сходных букв, а также их заменами. Она связана с тем, что у ребёнка наблюдается недоразвитие оптико-пространственного восприятия и оптико-пространственных представлений, нарушение зрительного гнозиса, анализа и синтеза, а также отсутствие у него

дифференцированности представлений о формах. Если у ребёнка наблюдается органическое поражение головного мозга, для него характерно зеркальное чтение.

Для мнестической дислексии свойственны трудности усвоения всех букв в их недифференцированных заменах. У ребёнка несформировано установление связи между звуком и буквой, а также нарушена речевая память, ему крайне трудно воспроизвести в определённой последовательности ряд из 3-5 звуков или слов, однако если он всё же сможет это сделать, порядок их следования может быть нарушен, а также наблюдаются пропуски.

Аграмматическая дислексия обусловлена недоразвитием грамматического строя речи. Чаще всего этот вид дислексии отмечается у детей с системным недоразвитием речи. Ребёнок допускает ошибки в употреблении падежей «у друзей», «из-под листьев», согласовании «книга увлекательное», «мальчики добрую», неправильно употребляет окончания «тетрадь наш» и т.д.

Тактильная дислексия отмечается у слепых детей. Она проявляется в затруднениях в процессе дифференциации тактильно воспринимаемых букв азбуки Брайля. У такого ребёнка наблюдаются смешения тактильно схожих букв, которые состоят из одинакового количества точек, зеркально расположенных точек или букв, отличающихся одной точкой. Каждая буква воспринимается изолированно от другой, соответственно для него характерно аналитическое восприятие букв.

Дефекты звукопроизношения, бедность словарного запаса, неточность понимания и употребления слов – характерные признаки устной речи ребёнка с дислексией. У такого ребёнка в речи отсутствуют развёрнутые предложения, грамматическое оформление неправильное, а речь в целом несвязная [1].

Для того, чтобы диагностировать у ребёнка дислексию, необходимо обратиться прежде всего к логопеду, который прежде всего должен изучить анамнез ребёнка, особенности формирования его речи, состояние артикуляционного аппарата, моторики. Крайне важно проанализировать успеваемость обучающегося по русскому языку. Далее логопед непосредственно приступает к логопедической диагностике устной и письменной речи, а также проводит нейропсихологическую диагностику. Однако, обследование ребёнка не ограничивается только логопедическим обследованием. Крайне важна и медицинская диагностика: посещение невролога и офтальмолога.

После подтверждения диагноза, необходимо незамедлительно начать лечение ребёнка, которое не ограничивается коррекционно-логопедической работой. Как правило, ребёнку выписываются ноотропные препараты, которые помогают наиболее полно преодолеть нарушение высших психических функций.

Логопедическая работа при дислексии проводится над всеми сторонами устной речи и неречевыми процессами. Согласно Г.В. Чиркиной, коррекция нарушений процесса чтения сопряжена со следующими направлениями [8, С. 58].

Первое направление – развитие фонематических, морфологических и синтаксических обобщений может осуществляться в основных моментах по той же схеме, что и при устранении нарушений письма.

Второе направление – развитие психических функций, необходимых для овладения навыком чтения.

Третье направление – формирование операций чтения.

Специалисту крайне важно придерживаться определённых принципов работы над дислексией. Согласно Р.И. Лалаевой, этими принципами являются:

1) принцип комплексности, согласно которому логопедическая работа по коррекции дислексии строится на основе воздействия на весь спектр речевых нарушений;

2) принцип учета патогенеза гласит, что те методы логопедической работы, которые будут использоваться в процессе коррекционно-развивающих занятий, должны быть направлены на преодоление основного механизма речевого нарушения;

3) принцип учета симптоматики и степени выраженности дислексий: работа учителя-логопеда должна учитывать выраженность симптоматики, степень проявления нарушения, а также то, на каком этапе на данный момент находится процесс овладения чтением у конкретного ребёнка;

4) принцип обходного пути, базисом которого является учение о функциональных системах;

5) принцип поэтапного формирования умственных действий, согласно которому коррекционная работа должна строиться на основе постепенно формируемых навыков, способствующих развитию чтения;

6) принцип постепенного усложнения заданий и речевого материала – ребёнку сначала даются простые задания, а затем их сложность постепенно увеличивается в соответствии с «зоной ближайшего развития»;

7) принцип системности гласит, что коррекция дислексии представляет собой систему приёмов и методов, которые нацелены на преодоление основного дефекта;

8) онтогенетический принцип предполагает учет той последовательности в формировании речевых функций, которая имеет место в онтогенезе [3, С. 99].

Для того, чтобы коррекционно-логопедическая работа оказалась эффективной, необходимо подобрать логопедические упражнения, которые соответствовали бы той или иной форме дислексии.

В ходе работы над фонематической формой дислексии, необходимо скорректировать у ребёнка звукопроизношение и сформировать у него представление о звуко-буквенном составе слова. Например, ребёнку предлагается такое упражнение: «Подпиши под каждой картинкой количество букв и звуков в её названии». Образец: Лиса – 4 буквы, 4 звука, ёлка – 4 буквы, 5 звуков, конь – 4 буквы, 3 звука [6, С. 36].

Также можно дать такое задание: «От записанного на доске слова образуй цепочку слов таким образом, чтобы каждое последующее слово начиналось с последнего звука предыдущего». Например, том – март – ток – кролик – коза...

Подойдёт и задание на составление слов из первых звуков картинок. Например, перед ребёнком кладутся картинки: кукла, рыба, арбуз, барабан. Должно получиться слово «краб».

Для устранения семантической дислексии подойдут игры и упражнения на развитие словаря и слогового синтеза. В ходе логопедических занятий необходимо стремиться к тому, чтобы ребёнок усвоил грамматические нормы языка. Например, можно предложить ребёнку упражнение на развитие слогового синтеза: «Прочитай слоги, дополни их до слов: ...-ма, лес-..., ко-...-ры, за-...-ка, зе-...» [6, С. 38].

В ходе игры «Волшебники» ребёнку даётся следующая инструкция: «Преврати односложные слова в двусложные»: бант (бантик), зонт (зонтик), ключ (ключик), дом (домик), кот (котик)...

Упражнение «Где слог, а где слово?» способствует тому, что младший школьник научается составлять слово из предложенных слогов: «Соедини слоги так, чтобы получились новые слова. Подбери к каждому слову схему». Например, ребёнку даётся ряд слогов: мо-ло-ко-ро-за-лак-со-ба-ка-по-во-док-сом. Должны получиться слова: «молоко», «роза», «лак», «собака», «поводок», «сом».

Оптическая форма дислексии требует коррекции зрительного анализа и синтеза. Например, упражнение «Назови букву», направленное на коррекцию зрительного синтеза, хорошо подойдёт для младших школьников: «Определи и назови букву по фрагменту изображения».

Также подойдёт следующее задание: ребёнку в ряду букв предлагается найти слова:

З Л О Д К А Ы У Ц И

В К Х Б С Д О С К А  
С А Н И Ж З У Б Ю  
Й Ф С З А Б О Р Ш Е  
Б Е Р Ё З А П Ц П Д  
Д Ж Э Д У Б З Й К У  
З Й А С Я Ю Л Ё Н Ю

Можно предложить ребёнку упражнение «Найди букву», направленное на коррекцию зрительного анализа. Ребёнку даётся инструкция: «Посмотри на картинку, найди на ней буквы, назови их и запиши» [7].

При коррекции мнестической дислексии следует обратить внимание на развитие слухоречевой и речезрительной памяти. Можно предложить ребёнку задание, направленное на развитие речезрительной памяти: «Рассмотри разложенные перед тобой картинки, назови их и запомни». Затем педагог закрывает картинки листом бумаги и просит ребёнка вспомнить и назвать все картинки: «А теперь вспомни, какие картинки ты увидел».

Составление слова из начальных букв способствует развитию речезрительной памяти. Необходимо выложить перед ребёнком картинки, начальные буквы которых вместе составят слово: «Перед тобой лежат картинки. Составь из начальных букв слово». Можно также предложить ребёнку выполнить данное задание наоборот: младший школьник сам выбирает картинки, а педагог должен прочитать загаданное слово.

Развитию слухоречевой памяти способствует следующее упражнение: «Послушай 4 слова. Повтори их в другом порядке: от самого короткого к самому длинному»:

СОСНА – БЕРЕЗА – ДУБ – ЛИСТВЕННИЦА  
СВЕКЛА – АПЕЛЬСИН – ЛУК – СМОРОДИНА  
ГРУЗДЬ – ПОДБЕРЕЗОВИК – РЫЖИК – МУХОМОР  
ЛАСТОЧКА – ГРАЧ – ГАЛКА – ПЕРЕПЁЛКА  
ЖУК – МУРАВЕЙ – ГУСЕНИЦА – МУХА

При аграмматической форме необходимо способствовать формированию грамматических схем у ребёнка. Подойдёт упражнение «Закончи предложение»: «Посмотри на картинки, закончи предложения, используя их». Перед ребёнком кладутся различные картинки, например, велосипед, яблоко, телефон, конфеты, книга, утюг и другие. Необходимо закончить предложение, например: «У меня есть ... (велосипед)» и т.д.

Подойдёт и упражнение «Найди ошибку». Ребёнку даётся инструкция: «Я буду читать тебе предложения, а ты должен найти в каждом из них ошибку и произнести предложение правильно». Можно предложить такие варианты предложений:

Собака вышла в будку.  
По морю плывут корабль.  
Дом нарисован мальчик.  
Хорошо спится медведь под снегом.  
Над большим деревом была глубокая яма.

Упражнение «Изменяем слова» также способствует развитию грамматического строя речи у младшего школьника. Ребёнку необходимо изменить слова по образцу: шляпа из соломы – соломенная шляпа. Перед обучающимся можно положить картинки, соответствующие выбранным словосочетаниям: конверт из бумаги (бумажный конверт), ящик из дерева (деревянный ящик), ключ из металла (металлический ключ), шапка из меха (меховая шапка) и т.п.

Для тактильной формы подойдут упражнения и игры на разбор и понимание схем и предметов, а также на развитие пространственного представления. Например, упражнение «Что где?». Ребёнку даётся следующая инструкция: «Рассмотри картинку, ответь на вопросы: Что под столом? Что на столе? Что слева от стола? Что справа от стола? и т.п.».

Пожоим является задание «Что на полке?». Перед ребёнком кладётся картинка с изображёнными предметами, расположенными на полке. Он должен посмотреть на картинку и назвать предмет: крайний слева на верхней полке, крайний справа на нижней полке, крайний слева на средней полке, между предметами, слева от..., справа от... и т.п.

Несмотря на многообразие методов, приёмов и упражнений, направленных на коррекцию дислексии, крайне важна комплексная, системная работа специалистов различных профилей, а также систематическая отработка полученных в ходе логопедических занятий навыков в домашних условиях под контролем родителей. Немаловажно и то, каких принципов придерживается специалист в ходе работы. Именно благодаря этим составляющим, эффективность коррекции и профилактики будет высокой [4].

**Выводы.** Весь процесс обучения в начальной школе строится посредством чтения. Если младший школьник овладел техникой чтения, устной и письменной речью в соответствии с возрастными нормами, то программные предметы он будет усваивать. Именно поэтому крайне важно вовремя выявить пробелы в развитии речи ребёнка и грамотно их скорректировать.

Особое внимание следует уделить процессу чтения. Для успешного обучения ребёнку необходимо овладеть этим навыком. Если в ходе диагностики у младшего школьника выявлена дислексия, необходимо грамотно определить направления её коррекции и организовать комплексную систему взаимосвязи всех субъектов образовательного процесса. В совокупности эти составляющие будут способствовать нивелированию нарушенных функций.

#### Литература:

1. Дефектология Проф: сайт. – Москва, 2021. – URL: <https://www.defectologiya.pro> (дата обращения: 09.02.2022).
2. Заваденко, Н.Н. Дислексия: механизмы развития и принципы лечения / Н.Н. Заваденко, М.В. Румянцева // Русский журнал детской неврологии. – 2008. – № 1. – С. 3-9.
3. Лалаева, Р.И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников / Р.И. Лалаева. – Москва: Каро, 2019. – 256 с.
4. Лого-Эксперт: сайт. – Санкт-Петербург, 2021. – URL: <https://logopedprofiportal.ru> (дата обращения: 06.02.2022).
5. Лурия, А.Р. Высшие корковые функции человека / А.Р. Лурия. – Санкт-Петербург: Питер, 2018. – 768 с.
6. Мазанова, Е.В. Учусь работать с текстом / Е.В. Мазанова. – Москва: Гном, 2019. – 48 с.
7. Михайлова, И. Зашумлённые картинки / И. Михайлова // Золотая лестница: [сайт], 2021. – URL: <https://psygazeta.ru/lesenka/razvivashki/159-zashumlennye-kartinki-3.html> (дата обращения: 10.02.2022).
8. Чиркина, Г.В. Теория и практика устранения дислексии – логопедический аспект проблемы / Г.В. Чиркина // Дефектология. – 2007. – № 1. – С. 57-58.

УДК 372.881.111.1

**старший преподаватель кафедры иностранных языков Зюнова Ольга Евгеньевна**

Санкт-Петербургский государственный лесотехнический университет имени С.М. Кирова (г. Санкт-Петербург);

**старший преподаватель кафедры иностранных языков Филипова Наталья Алексеевна**

Санкт-Петербургский государственный лесотехнический университет имени С.М. Кирова (г. Санкт-Петербург)

### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННОГО ИНСТРУМЕНТА «ЛЕКЦИЯ» LMS MOODLE В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

*Аннотация.* Уровень остаточных знаний по английскому языку у первокурсников неязыковых вузов достаточно часто отличается неравномерностью и несистематичностью. Это особенно касается отдельных специальностей, а также студентов заочной формы обучения. Возникает необходимость корректировки слабых базовых знаний студентов. Такая корректировка требует от студента выполнения необходимого объема практической работы. Интерактивный элемент LMS Moodle «лекция» позволяет организовать обучающую среду для самостоятельной работы студента. Элемент «лекция» предусматривает размещение учебного материала в разных форматах и процедуру тестирования. Тестирование в данном случае имеет обучающую функцию. Это достигается соответствующим формированием блока тестов и настройками взаимодействия учебной информации с блоком тестов. Процесс работы с инструментом «лекция» автоматизирован. Учебный модуль «лекция. Глагол *to be*» предназначен для корректировки базовых знаний по данной теме. Последовательность тестовых заданий в блоке тестирования методически соответствует этапам формирования навыков: введение, тренировка, применение. Тестовый пакет включает задания для самопроверки и учебные задания. Работа с элементом «лекция. Глагол *to be*» позволяет индивидуализировать процесс обучения студентов, что соответствует логике компетентного подхода в образовании. Своевременная корректировка знаний по теме «глагол *to be*» чрезвычайно важна, так как этот глагол широко используется в английском языке.

*Ключевые слова:* обучение иностранному языку, LMS Moodle, элемент «лекция», обучающее тестирование, уровни усвоения знаний, коррекция базовых знаний, тема «глагол *to be*».

*Annotation.* The level of residual knowledge in the English language among first-year students of non-linguistic universities is quite often characterized by nonuniformity and unsystematic character. This is especially true for some specialties, as well as for correspondence-course students. There is a need to correct weak basic knowledge of students. Such an adjustment requires the student to perform the necessary amount of practical work. The LMS Moodle "lecture" interactive element allows to organize a learning environment for students' independent work. The "lecture" element provides the placement of educational material in different forms and a testing procedure. In this case testing performs a training function. This can be achieved by the appropriate formation of a testing block as well as specific settings for the interaction of educational information with the test tasks. The process of working with the "lecture" tool is automated. Educational module "lecture. The verb *to be*" is intended to correct basic knowledge on the topic. The sequence of test tasks in the testing block methodically corresponds to the stages of skills formation: introduction, training, application. The test package includes tasks for self-control and learning activities. Working with the element "lecture. The verb *to be*" allows to individualize the students' learning process, which corresponds to the logic of a competency-based approach in education. Early correction of the knowledge on the topic "verb *to be*" is extremely important, since this verb is widely used in the English language.

*Key words:* foreign language teaching, LMS Moodle, element "lecture", training testing, levels of knowledge mastering, basic knowledge correction, subject "verb *to be*".

**Введение.** В начале своего обучения в вузе студенты, как правило, имеют разный исходный уровень знаний по иностранному языку. Проведение входного тестирования для оценки уровня остаточных знаний и умений помогает диагностировать пробелы в знаниях, адаптировать программу обучения с учетом реального уровня подготовки студентов, осуществить индивидуальный подход в обучении. При тестировании уровня владения грамматикой целесообразно отдельно оценить уровень базовых знаний студентов. В курсе обучения английскому языку это, прежде всего, касается спряжения и употребления глагола *to be*, а именно, в случаях, когда он является глаголом связкой и смысловым глаголом. Глагол *to be* участвует в формировании множества грамматических структур и поэтому важно вовремя определить слабые места в подготовке студентов относительно базовых знаний и умений правильно употреблять этот глагол. В случае необходимости производится соответствующая коррекция.

**Изложение основного материала статьи.** Выполнить коррекционную функцию по преодолению трудностей с использованием глагола *to be* позволяет интерактивный элемент обучающей платформы Moodle *лекция*. Инструмент Moodle *лекция* считается полноценным учебным курсом. Объемные материалы лекции всегда взаимосвязаны и объединены системой переходов, что позволяет комплексно их проработать. Режим лекции целесообразно использовать для размещения материалов по грамматике [1, С. 388]. Он предусматривает размещение информационного теоретического материала по теме и процедуры тестирования. Для активизации восприятия учебной информации, для воздействия на вовлеченность студента в учебный процесс, необходимо организовать материал таким образом, чтобы были задействованы разные каналы восприятия. Соответственно, обучающий материал в информационном блоке модуля «лекция. Глагол *to be*» должен быть представлен в разном формате. В текстовой части широко используются таблицы, рамки, контрастный цвет, шрифт. Теоретический материал кроме текстового формата также помещается в формате видео ролика. После работы с информационным блоком студент выполняет тестовые задания. При соответствующих настройках взаимодействия тестовых заданий с теоретическим материалом модуль лекция может выполнять функцию автоматизированного обучающего инструмента. Изучение студентом материала этого модуля может быть организовано по разным схемам, в зависимости от выбора преподавателя. Система может автоматически направлять студента к повторному изучению теории, если он не получает положительного результата в тестировании соответствующей темы. В этом случае он не имеет возможности перейти к следующему тестовому заданию, не решив предыдущее. С другой стороны, процесс обучения может быть организован так, что студент получает положительную оценку по теме, если набирает не менее установленного преподавателем балла. В этом случае он делает самостоятельный выбор в том, какие вопросы темы он будет прорабатывать до получения общей положительной оценки по всей теме. В данной схеме преподаватель должен принять обоснованное решение по установлению минимального значения положительной оценки. Таким образом, формат лекции помогает студенту более тщательно прорабатывать изучаемый материал, а также контролировать степень его освоения как в режиме аудиторной работы (с помощью преподавателя), так и самостоятельно [3, С. 388].

Процесс тестирования в этом случае носит обучающий характер. Обучающий тест является разновидностью педагогических тестов. Целью обучающих тестов, по мнению Н.В. Ялаевой, является обеспечение усвоения, овладения

студентом тем или иным материалом, навыком, умением, деятельностью, а контроль их выполнения выступает для преподавателя как средство управления этим процессом [4, С. 8]. Тест, имеющий обучающую функцию, содержит актуальный учебный материал, предназначенный для формирования у студента необходимого уровня знаний, навыков и умений и предусматривает самоконтроль усвоения этого материала [2, С. 37]. Обучающая функция тестирования заключается в том, что процедура предполагает осуществление мыслительных операций, составляющих основу запоминания учебного материала. Для обучающих тестов типичны многократное повторение одной и той же тренируемой единицы, противопоставление ее другим единицам по разным признакам, помещение ее то в положение искомой, то отвергаемой, многократное выполнение теста [1, С. 181]. Обучающие тесты могут использоваться на всех этапах формирования навыков: введения учебной информации, тренировки и применения.

Процесс усвоения учебного материала представляет собой последовательное достижение учащимся определенных уровней владения обучающим материалом, иначе, уровней учебных целей. Соответственно, в основе методики создания обучающих тестов находится понятие уровня, на котором осуществляется познавательный процесс.

Существует несколько моделей, таксономий учебных целей, которые описывают когнитивный процесс овладения обучающей информацией. Наиболее известной является Таксономия Блума. Данная таксономия рассматривает шесть уровней усвоения учебной информации: знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка. Уровень сложности когнитивных умений, соответственно, возрастает. Задания, направленные на приобретение знания материала, основываются на повторном восприятии учебной информации. В этом случае тестируется знание понятий, правил, умение формулировать, а тесты включают задания на выбор одного или нескольких вариантов из множества, а также задания открытого типа на знание односложного термина. На уровне понимания основными мыслительными операциями в данной таксономии являются умение действовать по аналогии с изученным вариантом. Здесь иллюстрирующими глаголами являются: сравнение, распределение, классификация, преобразование материала из одной формы в другую. Уровень применения предполагает умение применить знание понятий или методов в новой ситуации. Интерпретация, подразделение, распознавание, отбор и другие подобного уровня мыслительные операции согласно таксономической иерархии соответствуют умению анализировать. Для автоматизированной проверки в тестовом варианте в достаточной степени может быть формализован учебный материал только рассмотренных четырех уровней.

Трудность тестового задания определяется рядом факторов, прежде всего:

- формой тестового задания, которая зависит от количества используемых концептов (количества умозаключений), необходимых для поиска правильного решения (множественный выбор, открытого типа, нахождение соответствия, упорядочение или восстановление последовательности);

- количеством дистракторов – с ростом числа дистракторов норма трудности возрастает (требуется большее число концептов для выбора верных ответов, для поиска правильного решения).

При формировании тестовых заданий необходимо предусмотреть достаточное количество вариантов заключений. Для заданий закрытой формы рекомендуется 4-6 вариантов ответов, для заданий на последовательность – 4-8 элементов, для заданий на соответствие наиболее оптимальным считается соответствие 3 к 4 или 3 к 5.

Есть разница в условиях работы с контролирующим и обучающим тестом. Целью контролирующего теста является установление уровня знания, умения или навыка учащегося по конкретной теме. В этом случае работа с тестом ограничена по времени, тестируемый имеет только одну попытку, также отсутствует комментарий к ошибкам. Работа с обучающим тестом не ограничена в числе попыток и по времени. В случае неправильного ответа учащийся получает ссылку на соответствующую тему учебного материала.

Обучающее тестирование ориентировано на использование технических средств, поскольку процедура самоконтроля в этом случае выполняет регулируемую функцию.

Использование технических средств создает условия для:

- самостоятельной работы студента;
- быстрого и объективного самоконтроля результатов работы;
- осуществления процедуры самоконтроля в автоматическом режиме;
- активизации процесса усвоения материала;
- осуществления принципа индивидуализации и дифференциации обучения.

Таким образом, процедура обучающего тестирования, способствуя повышению мотивации и самостоятельности в приобретении знаний, умений и навыков, является средством реализации компетентного подхода в образовании.

В модуле «лекция. Глагол *to be*» учебный материал помещен на пяти страницах компьютерного текста и состоит из четырех параграфов. В этом теоретическом материале изложены основные понятия по теме глагол *to be* на базовом уровне (значение глагола, понятие лица и числа, спряжение глагола в настоящем, прошедшем и будущем времени группы Simple, образование вопросительной и отрицательной формы, примеры использования глагола). Блок тестов в процедуре тестирования представляет учебный материал информационного блока, поддающийся формализации в тестовом виде. В процессе тестирования проверяется уровень усвоения дидактических единиц, которые входят в содержание информационной части. Последовательность тестирования соответствует изложению грамматики и отражает основные аспекты темы.

Тестовый пакет учебного модуля «лекция. Глагол *to be*» включает задания разной формы. Прежде всего это задания закрытого типа. К ним относятся такие, как выбор одного или нескольких правильных вариантов из заданного множества утверждений на основе знания одного концепта и выбор одного варианта ответа из нескольких на основе знания нескольких концептов. Также в блок тестирования включены задания на соответствие и последовательность. Таким образом, студент выполняет задания простого и среднего уровня трудности.

Блок тестирования модуля «лекция. Глагол *to be*» включает задания на самопроверку и учебные задания. Задания на самопроверку основываются на содержании раздела I и II информационного материала и проверяют понимание того, что глагол *to be* имеет разные формы в зависимости от лица, числа и времени и того, что, в настоящем времени, в отличие от русского языка, он не опускается. Примерами таких заданий могут быть:

**Задания для самопроверки**

- выберите правильный(-е) вариант(-ы) ответа на данные задания.

**Задание 1.** Слово *is* это:

1. Частица.
2. Форма глагола «быть».
3. Предлог.
4. Форма глагола «иметь».
5. Форма глагола *to be* в 3-ем лице единственного числа.

**Задание 2.** Выберите правильный вариант.

1. **Она хороший специалист.**

- a. She a good specialist.
- b. She good specialist.
- c. She is a good specialist.

На этом этапе через формулировки основных понятий темы, происходит систематизация имеющегося опыта обучающегося, выстраиваются взаимосвязи между основными положениями, добавляется необходимая новая информация. В случае пробела в знаниях, обнаруженного при работе с заданием, студент возвращается к работе с теорией соответствующего раздела.

Учебные блок включает задания, направленные на практику использования форм глагола *to be* в настоящем прошедшем и будущем времени в базовых ситуациях в качестве глагола-связки и смыслового глагола, а также постановку вопросов и образование отрицательных предложений.

Информация о спряжении глагола *to be* в настоящем, прошедшем и будущем времени представлена в разделе II. Кроме собственно таблицы спряжения глагола *to be* для группы Simple, приводятся обстоятельства времени, соответствующие ситуациям использования, а также даются примеры употребления глагола *to be* в рамках рассматриваемой грамматики.

Следующее задание блока тестирования является примером обучающих тестовых заданий по данному разделу.

Учебные задания.

**Задание.** Выберите правильный вариант.

- 1. You ... a good manager.
- a. am
- b. is
- c. are
- d. ...

В разделах III и IV излагаются правила и приводятся примеры образования вопросительных и отрицательных предложений. Примерами обучающих заданий для этих разделов являются:

**Задание.** Обратите внимание на то, как ставится вопрос в английском предложении. Выберите правильный вариант.

1. **Они готовы идти?**

- a. Are they ready to go?
- b. They are ready to go?
- c. They ready to go?
- d. Were they ready to go?

2. **Вы будете дома сегодня вечером?**

- a. You will be at home this evening?
- b. Will be you at home this evening?
- c. Will you be at home this evening?
- d. Will you at home this evening?

**Задание.** Обратите внимание как строится **отрицание** в английском предложении. Выберите правильный вариант.

1. **Эту проблему не трудно решить.**

- a. This problem not difficult to solve.
- b. This problem is difficult to solve.
- c. This problem was not difficult to solve.
- d. This problem is not difficult to solve.

2. **Выберите правильный вариант.**

- a. My sister were not a manager.
- b. My sister will not be a manager.
- c. My sister not a manager.
- d. My sister a manager.

Приведенные задания относятся к тестовым заданиям закрытой формы с выбором одного или нескольких правильных ответов. Эти задания имеют простой и средний уровень трудности, соответственно. Также к среднему уровню трудности относятся задания открытой формы с несколькими концептами. Примером такого задания является следующий фрагмент:

**Задание.** Употребите глагол *to be* в нужной форме (время, лицо, число) группы Simple.

*Обратите внимание, что во всех ответах этого упражнения необходимо использовать полную форму глагола (is not, he is и т.д.).*

- 1. He \_\_\_ in Moscow today.
- 2. She \_\_\_ at the office yesterday.
- 3. We \_\_\_ in the University now.
- 4. The weather \_\_\_ bad last weekend.
- 5. We \_\_\_ students next year.
- 6. I \_\_\_ not busy now.
- 7. You \_\_\_ right yesterday.

В ходе тестирования студентам предлагается выполнить задания, основанное на ассоциативном знании. Это задание на установление соответствия с несколькими концептами, например:

**Задание.** Найдите соответствия между предложениями в левой и правой колонке. Знаки пунктуации в английском варианте предложений не поставлены.

- |    |                    |    |                    |
|----|--------------------|----|--------------------|
| 1. | Он на работе?      | a. | He not at work.    |
| 2. | Его на работе нет. | b. | He at work.        |
| 3. | Он на работе.      | c. | Is he at work.     |
|    |                    | d. | He is at work.     |
|    |                    | e. | He is not at work. |

Задание на установление соответствия имеет средний уровень трудности. К этому уровню трудности относится также задание на процессуальные знания, знание правильной последовательности действий. Примером такого задания является:

**Задание.** Составьте вопросительное предложение, используя все приведенные слова. Установите их правильную последовательность.

- 1. this time

2. you
3. where
4. will
5. tomorrow
6. be

В начале курса «Иностранный язык» студенты первокурсники лесотехнических специальностей очной и заочной форм обучения в рамках входного тестирования работают с тестом на проверку знания и употребления форм глаголов *to be* и *to have* группы времен Simple. Тестирование проводится на платформе Moodle. Максимальный результат по тесту составляет 100 баллов. Если студенты получают 51 балл и более, они далее выполняют тест на употребление видовременных форм в действительном залоге. Студенты, результат которых 50 и менее баллов, работают с модулем «лекция. Глагол *to be*». Результат тестирования варьирует по направлениям и формам обучения. По некоторым направлениям до половины студентов заочной формы обучения, прошедших тестирование, не справляется с базовым тестом на знание глаголов *to be* и *to have*.

**Выводы.** Интерактивный модуль платформы Moodle лекция позволяет организовать обучающую среду для эффективной самостоятельной работы студента, систематизировать ее выполнение. Это достигается посредством предоставления учебного материала в формате, учитывающем индивидуальные особенности обучающегося, а также возможности практики и самоконтроля.

Глагол *to be* является одним из самых употребляемых глаголов в английском языке, что обуславливает необходимость создания условий для его усвоения. Учебный модуль «лекция. Глагол *to be*» предоставляет возможность проработать учебный материал по этой грамматической конструкции на базовом уровне. Поскольку довольно большое число студентов не владеет основами знаний по теме «глагол *to be*», можно сделать вывод, что работа с инструментом платформы Moodle «лекция. Глагол *to be*» в достаточной мере востребована.

#### **Литература:**

1. Каплун, О.А. Особенности обучающего тестирования и возможности его использования на занятиях по иностранному языку в вузе / О.А. Каплун // Вестник БГУ. Философия. – 2010. – № 15. – С. 181-185.
2. Киселева, Т.В. Обучающий тест как средство реализации компетентного подхода при подготовке школьников к ОГЭ по русскому языку / Т.В. Киселева, В.Л. Слобожанина. – Текст: непосредственный // Теория и практика образования в современном мире: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2015 г.). – Санкт-Петербург: Свое издательство, 2015. – С. 37-39.
3. Худолей, Н.В. Методика использования инструментария LMS Moodle для развития навыков коммуникации на иностранном языке у студентов неязыкового вуза / Н.В. Худолей // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2019. – Том 12. – Выпуск 10. – С. 385-390.
4. Ялаева, Н.В. Основные виды и функции тестов, используемых при изучении иностранных языков / Н.В. Ялаева // Тестовые технологии и педагогические тесты: реальность и перспективы: тез. докл. II обл. науч.-практ. конф. (5-6 февраля 2002 г.). – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2002. – С. 7-8.

**Педагогика**

#### **УДК 378.4**

**кандидат педагогических наук, декан художественно-графического факультета Зубрилин Константин Михайлович**

Московский педагогический государственный университет (г. Москва);

**кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики преподавания изобразительного искусства художественно-графического факультета Раздобарина Лидия Александровна**

Московский педагогический государственный университет (г. Москва);

**кандидат педагогических наук, директор лицея Якимов Игорь Анатольевич**

Московский педагогический государственный университет (г. Москва)

### **СПЕЦИФИКА ПРОФИОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ В ОБЛАСТИ ИСКУССТВА**

*Аннотация.* В статье собрана нормативно-правовая документация, в которой рассматривается профориентационная работа. Проанализированы законы и постановления, выявлены ключевые позиции дальнейшего развития профориентации в России. В ходе исследования было выявлено, что профориентационная работа в области искусства идёт по иному пути, нежели «стандартная» профориентация. Элементы, цели, заявленные в документации РФ требуют некоторой корректировки при профориентационной работе в области искусства. Сделаны выводы об эффективности предложенных и планируемых комплексах мер, которые помогут переходу профориентации в сфере искусства на новую ступень развития.

*Ключевые слова:* профориентационная работа, профориентация, искусство, творчество, творческая активность, профессиональные стандарты, образовательные учреждения, дополнительное образование, ребёнок, студент, педагог.

*Annotation.* The article contains regulatory and legal documentation, which discusses career guidance work. Laws and regulations are analyzed, key positions of further development of career guidance in Russia are identified. In the course of the study, it was revealed that career guidance work in the field of art follows a different path than "standard" career guidance. The elements and goals stated in the documentation of the Russian Federation require some adjustment during career guidance work in the field of art. Conclusions are drawn about the effectiveness of the proposed and planned sets of measures that will help the transition of career guidance in the field of art to a new stage of development.

*Key words:* career guidance, career guidance, art, creativity, creative activity, professional standards, educational institutions, additional education, child, student, teacher.

**Введение.** Профориентационная работа на данный момент в России переживает подъём. В настоящее время руководство страны трепетно, с большим вниманием относится к данной проблеме – развитию профориентации. Об этом можно судить из документов, принимающихся на уровне государства.

**Изложение основного материала статьи.** В настоящее время вопросам профориентационной работы уделяется большое внимание со стороны руководства – обилие документов, принятых, разработанных и утверждённых в последнее время служит подтверждением повышенного внимания к данной проблеме. Так, в Федеральном проекте «Успех каждого ребенка» предусматривается воспитание всесторонне развитой и социально адаптированной личности путём развития дополнительного образования в России [1, С. 10]. В Госпрограмме РФ Развитие образования 2019-2025 гг. отметим



Федеральный проект «Молодые профессионалы». В документе указана необходимость увеличения процентов устроившихся на работу выпускников, обучавшихся по образовательным программам среднего профобразования, до 59 процентов к 2025 году за счет обеспечения подготовки специалистов [1]. В документе Министерства экономического развития РФ «О прогнозе долгосрочного социально-экономического развития РФ... до 2036 года» (утвержден Правительством РФ 22 ноября 2018 г), несмотря на приоритет в подобных документах на рассмотрение проблем страны в глобальных масштабах, уделяется внимание каждому жителю РФ, развитие способностей которого может помочь возрождению экономической ситуации в стране. Также проявлен интерес к раскрытию талантов и в целом, «вывод» образования в России на уровень мирового значения. Данный прогноз возможен при соблюдении следующих условий: если будет создана система выявления способностей и одарённости у подрастающего поколения, повышена эффективность системы профориентации, произведена реформа образовательных программ и будет постоянно осуществляться повышение уровня преподавательского состава [9, С. 42].

В постановлении Правительства РФ (27 сентября 1996 г.) №1 «Об утверждении Положения о профориентации и психологической поддержке населения в РФ» сформулировано понятие профессиональной ориентации, обозначены основные направления, цели и методы. Основательная разработка данного документа даёт возможность опоры и оперирования понятиями в ходе профориентационной работы разного уровня и направлений – составления внутренних документов учреждений, программ, индивидуальных планов и т.д. [6]. В положении уточняется понятие: «профессиональная ориентация – это обобщенное понятие одного из компонентов общечеловеческой культуры, проявляющегося в форме заботы общества о профессиональном становлении подрастающего поколения, поддержки и развития природных дарований, а также проведения комплекса специальных мер содействия человеку в профессиональном самоопределении и выборе оптимального вида занятости с учётом его потребностей и возможностей, социально-экономической ситуации на рынке труда».

Рассмотрим понятие «профориентация» как определение. В Российской педагогической энциклопедии «Профессиональная ориентация» – информационная и организационно-практическая деятельность семьи, учебных заведений, государственных, общественных и коммерческих организаций, обеспечивающих помощь населению в выборе, подборе или перемене профессии с учётом индивидуальных интересов каждой личности и потребностей рынка труда.

Каждый учёный, занимающийся проблемами профориентационной работы, старается рассмотреть данное определение с разных точек и позиций. Так, например, многие исследователи идут по пути отождествления понятий и сравнения однокоренных слов и словосочетаний. В нашем исследовании мы опираемся на труды Н.С. Пряжникова, всесторонне проанализировавшего работы коллег – виднейших учёных далёкого прошлого и современников. Самоопределение=профопределение=самоориентирование=самоактуализация=самореализация – данный список со знаком равенства можно продолжать долго. По сути, разные слова объединяются в одно общее, когда речь заходит о профориентационной работе. В исследованиях Пряжникова, «Профориентация предполагает широкий, выходящий за рамки только педагогики и психологии, комплекс мер по оказанию помощи в выборе профессии, куда входит и профконсультация как индивидуально ориентированная помощь в профессиональном самоопределении» [7, С. 30].

Е.А. Климов, рассматривая понятие профориентация, заостряет внимание на на слове «ориентация», которое имеет несколько понятий -как ориентация личности в какой-то области и как ориентирование в деятельности, нацеленности на результат [4, С. 53]. Также Климов рассматривает профориентацию и профсамоопределение как понятия практически тождественные – профессиональное самоопределение не ограничивает развитие человека а, напротив, даёт свободу в развитии и достижениях в профессии [4, С. 57].

Э.Ф. Зеер трактует профориентацию идентично профессиональному самоопределению, где психологические и профессиональные возможности личности органично сочетаются с запросами трудовой деятельности [3, С. 31].

Е.И. Головаха, видный учёный, занимающийся многие годы проблемами профессионального самоопределения, заостряет внимание проблемах, связанных с абстрактностью представлений молодёжи будущей профессии и о собственной самореализации в предстоящих условиях. Также отмечает, что выбор профессии может быть временным и измениться, когда человек ближе познакомится с выбранной специальностью [2, С. 13].

Во многих нормативно-правовых документах упоминается о необходимости творческого развития личности, но рассмотрения и выделения именно творческой сферы в позиции профориентации как профессий, связанных с искусством, практически не встречается. «Если рассмотреть понятие «творчество» с точки зрения философии, педагогики, психологии, то можно сделать следующий вывод-определение: творчество – это практическая деятельность человека, построенная на интуиции и инстинктах, направленная либо на порождение внешнего произведения путем подражания, независящее от самого творца, либо на деятельность по организации психологического опыта человека» [8, С. 19].

Попытаемся сформулировать, как может звучать определение профориентации с точки зрения сферы творчества и искусства. «Профессиональная ориентация в сфере искусства – комплекс мер, направленных на развитие одарённости, поддержания творческой активности и конкурентоспособности, становлению личности в профессиональной сфере».

К сожалению, среди разных профессиональных направлений не выделяется сфера искусства как специфичное направление в профориентационной работе. Чтобы понимать, что включает в себя понятие «профессиональная ориентация», из чего состоит, и какая специфика именно в сфере искусства – обратимся снова к Положению о профориентации и психологической поддержке населения в РФ, где в пункте 1.2 рассмотрены важнейшие элементы профессиональной ориентации: профессиональная консультация, профессиональная информация, профессиональный подбор, профессиональный отбор, профессиональная адаптация.

На представленной схеме чётко видны все элементы, по которым обычно строится профориентационная работа. Но как они «работают» и применимы ли в художественном образовании?

*Профессиональное консультирование* – это помощь для принятия обоснованного решения о выборе профессионального пути с учетом его психологических особенностей и способностей, потребностей общества. . Наверяд ли подростку, который прозанимался более 10 лет в сфере изобразительного, музыкального искусства или танца нужно подобное консультирование. Поэтому данный пункт неактуален. Но он может быть заменён на тестирование одарённости ребёнка в дошкольном (или младшем школьном) возрасте в выбранной сфере.

*Профессиональная информация*, где происходит знакомство с современными типами производства, ситуацией на рынке труда и экономики, а также разрабатывается содержание перспектив, направленных на информирование об условиях и позициях профессионального совершенствования. Данный пункт также сомнителен для сферы искусства. Ребёнок на протяжении долгого периода своей жизни живет в искусстве, растёт в мире творчества, поэтому профессиональная информация его окружает с детства (выставки, концерты, конкурсы и т.п.).

*Профессиональный подбор* – помощь в определении приоритета к той или иной профессии, принимая во внимание психологические особенности индивидуума, наличие способностей и т.д. Профподбор в нашем случае идентичен профинформации. Единственное, возможен вариант уточнения учебного заведения, но в сфере искусства этим занимается

каждое учреждение самостоятельно. Консультанта в данном вопросе быть не может. Эту роль играют дни открытых дверей, конкурсы, рекомендации жюри и т.д.

*Профессиональный отбор* - определение соответствия качеств и способностей реципиента к требованиям той или иной профессии. По сути, отсев совершается на уровне поступления в художественную/музыкальную школу, тогда и происходит первичный отбор в профессию.

*Профессиональная, производственная и социальная адаптация* – система, объединяющая различные меры, направленные на профессиональный рост, воспитание и развитие различных профессиональных качеств, повышение профессионального уровня в целом [6]. Профессиональная адаптация в художественном образовании проходит через конкурсы, фестивали, выставочную деятельность – всё то, что ведёт к представлению плодов творческой деятельности к оцениванию со стороны. Производственная адаптация проходит через практику уже в студенческом возрасте, но, по сути, ребёнок в специализированных учреждениях (музыкальная и художественная школы, хореографическое училище и т.д.) проходит постоянную производственную адаптацию. Участие в пленэрах и выставках, выступления в концертах и конкурсах, зачёты и экзамены – всё это серьёзная адаптация к дальнейшей профессиональной деятельности.

Как видим из всего вышеперечисленного, стандартные элементы для профориентационной работы в сфере искусства, не подходят. Соответствуют ли цели, заявленные в «Положении о профориентации и психологической поддержке населения в РФ...» (1.3) [6] для профориентации в сфере искусства? В документе указано: о необходимости создания социальных гарантий для условий выбора профессии в соответствии со способностями каждого индивидуума. Школьники и родители просчитывают будущее, отметим, что пандемия также внесла беспокойство, за дальнейшее развитие экономической ситуации как в стране, так и в каждой семье. В таком непросто настоящем предстоит определиться детям с выбором профессии. В документе «Наша новая школа» отмечена заинтересованность будущих студентов более в специальностях, направленных на работу с людьми и в сфере интеллекта, область искусства гораздо менее востребована [5, С. 324]. И, особенно сложно, будущим представителям творческих профессий, которые ориентированы на педагогические специальности – изначально абитуриенты понимают, что их ждёт стабильный, но весьма невысокий доход. Понимая всю сложность профессии, экономическую ситуацию, абитуриенты поступают на художественно-графические факультеты, спрос на профессию есть. Потому что их профориентация началась давно – с 6-7 лет, а иногда и раньше. И профессиональный отбор, отсев, по сути, начался очень рано – на уровне кружков, студий, в которые родители приводили юных художников, музыкантов и т.д.

Также одной из целей определяется в Положении о профориентации... – о балансе востребованности в обществе и личностными особенностями каждого. Уже в детстве у детей, занимающихся искусством, проявляются определенные личностные характеристики, которые помогают подтвердить одарённость ребёнка [4, С. 5].

«Прогнозировать профессиональный успех в любой сфере деятельности» – к искусству цель мало применима, так как насколько возможно развить даже выявленные способности ребёнка сказать сложно. Из-за того, что профтестирование в искусстве начинается в достаточно раннем возрасте, прогноз с большой долей вероятности будет некорректен.

«Способствовать постоянному росту личного профессионализма как важнейшего условия удовлетворенности работой и социальным статусом, реализации личностного потенциала» [6]. Данная цель внешне вполне подходит к сфере искусства, но если в «стандартной» профориентации, в профессиях, не связанных с искусством, всё достаточно «прозрачно» – много работаешь, приобретаешь навыки – совершенствуешь мастерство – получаешь признание в обществе, то в искусстве всё сложнее. Общество может не признать талант – например, исполнительскую манеру артиста (дирижёра, инструменталиста, вокалиста и т.д.), живописный стиль художника, подчёрк хореографа-постановщика и т.п.

Если рассматривать стандартные основные методы профориентации «информирование; консультирование – психологическое и медицинское; виды диагностики: психологическая, психофизиологическая, медицинская; различные педагогические методы», то можно констатировать, что данные методы вполне приемлемы для сферы искусства. Но с оговоркой, что данные методы не могут применяться в 9-11 классах, а также, как и рассмотренные нами элементы профориентации- с раннего возраста. Помимо этого, каждый метод должен быть адаптирован с поправкой на сферу творчества, искусства и возрастные особенности детей.

**Выводы.** В целом, рассмотрев документы можно выделить следующие основные моменты:

- в каждом документе, связанном с развитием воспитания, образования, уделено особое внимание профориентационной работе в том или ином направлении, подчёркивается важность и необходимость мер её совершенствования;

- принимая во внимание глобальный взгляд на систему в целом в подобных документах, отметим акцентирование на выявлении одарённости и персонализированный подход к способностям каждого человека как личности;

- отмечается необходимость реформирования учебных планов и программ в вузах с целью более эффективной профориентационной работы, направленной на последующее трудоустройство выпускников;

- подчёркивается важность развития креативного мышления, необходимого во всех областях трудовой деятельности;

- особое внимание уделяется повышению престижа профессий, связанных с воспитанием детей, что в дальнейшем благотворно отразится на всей системе образования и профориентации в целом;

- нами выявлены особенности профориентационной работы в сфере искусства, позволяющие сформулировать определение профориентации для данной области;

- определены элементы и цели профориентации, представленные в нормативно-правовой документации, нуждающиеся в коррекции для работы в области искусства.

Таким образом, в исследовании выявлена необходимость отношения к профориентационной работе в области искусства с других позиций. Соблюдение комплекса мер, представленных в нормативно-правовых документах, при условии чёткого и оперативного реагирования и выполнения с учётом специфики области искусства может поднять профориентационную работу в данной сфере на новый, более высокий уровень.

#### **Литература:**

1. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2019-2025 годы. – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_286474/cf742885e783e08d9387d7364e34f26f87ec138f/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_286474/cf742885e783e08d9387d7364e34f26f87ec138f/) (дата обращения 29.01.2022)

2. Головаха, Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи / Е.И. Головаха; АН УССР, Ин-т философии. – Киев: Наук. думка, 1988. – 142 с.

3. Зеер, Э.Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов / Э.Ф. Зеер. – М. Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.

4. Климов, Е.А. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.А. Климов. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 304 с.

5. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» (утв. Президентом РФ от 4 февраля 2010 г. № Пр-271). – URL: <http://www.kremlin.ru/> (дата обращения 28.01.2022)
6. Постановление Правительства РФ от 27 сентября 1996 г. №1 «Об утверждении Положения о профессиональной ориентации и психологической поддержки населения в Российской Федерации». – URL: <https://base.garant.ru/136694/> (дата обращения 25.01.2022)
7. Пряжникова, Е.Ю. Профориентация: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Е.Ю. Пряжникова, Н.С. Пряжников. – 3-е издание – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 496 с.
8. Раздобарина, Л.А. Творческое развитие дошкольников и младших школьников в процессе освоения музыкально-сценических произведений для детей: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.02. – Москва, 2006. – 181 с.
9. Решение Правительства по вопросу о прогнозе долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2036 года. – URL: <http://government.ru/news/34818/> (дата обращения 28.01.2022)

Педагогика

#### УДК 378.4

**кандидат педагогических наук, декан художественно-графического факультета Зубрилин Константин Михайлович**

Московский педагогический государственный университет (г. Москва);

**кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики преподавания изобразительного искусства художественно-графического факультета Раздобарина Лидия Александровна**

Московский педагогический государственный университет (г. Москва);

**старший преподаватель кафедры живописи Никишова Наталья Александровна**  
Московский педагогический государственный университет (г. Москва)

### **ИНТЕГРАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СОВМЕСТНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА РОССИИ И КИТАЯ**

*Аннотация.* Современные условия развития системы образования ставят перед ВУЗами России задачу вхождения в мировое образовательное пространство. Тесное международное взаимодействие Вузов возможно при использовании интеграционного потенциала реализации совместных образовательных программ для подготовки учителя изобразительного искусства. В процессе реализации совместных проектов возникают сложности организации образовательного процесса. Мало изучен педагогический опыт работы преподавателей России в области художественного образования при реализации совместных образовательных программ России и Китая, необходимо проведение исследований для создания благоприятных условий укрепления образовательного пространства двух стран.

*Ключевые слова:* интеграционный потенциал, подготовка учителей изобразительного искусства, обучение живописи, совместные образовательные программы бакалавриата, организация учебного процесса, структура образовательного процесса.

*Annotation.* Expansion of international intercultural interaction with representatives of other cultures, Russia's entry into the world educational space, through the integration potential of the implementation of joint educational programs for the training of teachers of fine arts. In the process of teaching, difficulties arise in the organization of the educational process. The pedagogical experience of Russian teachers in the field of art education in the implementation of joint educational programs of Russia and China has not been practically studied.

*Key words:* integration potential, training of teachers of fine arts, painting training, joint bachelor's degree educational programs, organization of the educational process, structure of the educational process.

**Введение.** Актуальность развития и реализация совместных образовательных программ (далее СОП) обеспечивается необходимостью создания условий для лучшего понимания культуры стран партнеров и внедрения образовательных технологий и методик обучения традиционных для одной страны в другую. Одно из направлений СОП – совершенствование подготовки педагогических кадров, что ведет к развитию совместной промышленности и росту экономики стран.

**Изложение основного материала статьи.** Сегодня перед российскими Вузами стоит задача привлечения вне бюджетных средств финансирования, поэтому ведется интенсивная творческая работа в различных направлениях деятельности, в том числе международной, а также проводятся различные образовательные эксперименты. Финансовая составляющая Вуза во многом определяется привлечением студентов иностранцев, которые учатся на договорной основе. Поступление студентов-иностранцев зависит от возможности вхождения российского образования в мировые образовательные процессы, поэтому необходимо их изучение, понимание и прогнозирование возможного развития, в том числе и интеграционных процессов [1].

Одним из главных направлений стратегического развития РФ признана задача увеличения экспорта образовательных услуг «Международная кооперация и экспорт», что отражено в проекте «Развитие экспортного потенциала российской системы образования» (до 2025 г.) Также важным является использование возможности интеграционного потенциала СОП – существенное повышение качества образования в мире, совершенствование человеческого ресурса, обеспечение в этой связи возможностей эффективного переноса знаний из одной части мира в другую.

Задачи СОП:

1. объединение ресурсов образовательных систем различных стран для возможности получения качественного современного образования;

2. создание условий для воспитания личности, осознающей свою национальную и культурную идентичность, воспринимающую целостность мира и понимающую свою личную ответственность за его развитие и сохранение.

Вопросы развития совместных образовательных проектов нашли отображение в следующих документах (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», «Концепция информатизации образования», «Национальная доктрина образования в Российской Федерации (на период до 2025 г.)», «Концепция формирования информационного общества в России», федеральная программа «Электронная Россия»). Это способствует вхождению студентов-иностранцев в российскую образовательную систему и закладывает базу для получения образования в различных вузах России.

Для эффективного развития и формирования межкультурной компетенции студентов необходимо лучше представлять возможности использования интеграционного потенциала СОП подготовки учителей изобразительного искусства.

Мы понимаем под понятием «интеграционный потенциал» – совокупность трудовых, финансовых, интеллектуальных и других ресурсов стран-участниц при реализации СОП.

Особенности интеграционного потенциала мы рассматриваем на ярком примере совместного образовательного проекта «Московский институт искусств», созданного усилиями двух крупных педагогических Вузов: Московского педагогического государственного университета (Россия) и Вэйньского педагогического университета (КНР). В Московском институте искусств реализуется несколько СОП, одна из них 44.03.01 Педагогическое образование профиль Изобразительное искусство. В 2017 году был сделан первый набор, а 2021 году был первый выпуск, и мы имеем возможность проанализировать весь процесс реализации и интеграции учебного процесса в рамках СОП.

СОП реализуются Университетами с целью повышения качества подготовки выпускников за счет интеграции ресурсов ВУЗов РФ и КНР. СОП 44.03.01 Педагогическое образование профиль Изобразительное искусство разработана и реализуется сторонами совместно, в соответствии с действующим законодательством РФ и КНР, федерального государственного образовательного стандарта высшего образования, Уставами и нормативными документами Университетов [2]. СОП высшего образования – это единая программа двух образовательных организаций с полностью синхронизированными учебными планами и календарными учебными графиками и с четко прописанной ответственностью участников за предоставляемый ресурс на каждом из этапов ее реализации. Стороны на основании анализа СОП, в том числе учебных планов и рабочих программ дисциплин (модулей), пришли к соглашению о существенной эквивалентности их содержания и требований к компетенциям выпускников.

Чем же отличается реализация СОП от традиционной образовательной программы высшего образования?

Срок обучения 4 года, 3+1 год (3 года проходят обучение на территории Китая и 1 год в России); учебный план предусматривает следующий алгоритм обучения на начальных курсах идет базовая часть, дисциплины для изучения одинаковы для всех студентов, а со второго курса появляются дисциплины по выбору и студенты выбирают специальность, по которой они хотят учиться более углубленно, для этого они делятся на 3 группы:

- 1 группа - традиционная китайская живопись.
- 2 группа – масляная живопись.
- 3 группа – дизайн.

Определяя специализацию с помощью дисциплин по выбору на втором курсе обучения, они уже на этом этапе определяются тематикой выпускной квалификационной работы. Учебный процесс реализуется с учетом российских и китайских государственных праздников. Что в свою очередь помогает студентам понять российские традиции и культуру.

Согласно договоренностям СОП, реализуется в следующей пропорции: 70% дисциплин ведут преподаватели из Китая и 30% из России. Реализация СОП предусматривает ведение учебного процесса на трех языках – русском, китайском и английском. Изучению русского языка отводится особое внимание и выделяется увеличенное число зачетных единиц по сравнению с традиционными образовательными программами.

В ходе обучения, учащиеся пользуются ресурсами ВУЗов партнеров, это корпоративные электронные образовательные системы, библиотеки, музеи, различные культурные центры, выставочные пространства и т.д. Задействованы базы практики обоих ВУЗов, что дает возможность получить уникальный опыт культурного диалога между России и Китаем. Студенты во время обучения посещают музеи, выставки, конференции и т.д.

Во время обучения на СОП студенты имеют возможность принимать участие в различных Российских и Китайских (культурных, научных, учебно-методических семинарах) мероприятиях, которые реализует Вузы-партнеры. Это позволяет им лучше понимать культуру и быт различных стран. Теоретическую часть выпускной квалификационной работы студенты выполняются на 2-х языках на Китайском и русском. СОП подразумевает, что студент при успешном освоении образовательной программы имеет возможность получения двух дипломов ВУЗов-партнеров.

Список дисциплин, которые реализуются преподавателями МПГУ, и в рамках которых происходят интеграционные процессы:

1. Русский язык – базовые знания русского языка.
2. Русский язык для профессиональных целей – профессиональные знания русского языка в области художественного образования.
3. Рисунок – академические знания, умения и навыки в области рисунка [3].
4. Живопись – академические знания, умения и навыки в области живописи.
5. Композиция – академические знания, умения и навыки в области композиции.
6. Методика преподавания изобразительного искусства – знакомство с российскими методиками обучения изобразительного искусства [4].
7. Межкультурные коммуникации.
8. История искусств России – знакомство с историей изобразительного искусства России.
9. Дисциплины специализации по масляной живописи.
10. Учебная научно-исследовательская практика.
11. Производственная педагогическая практика.
12. Производственная преддипломная практика – выполнение ВКР по требованиям ВУЗов партнеров.

В реализуемых СОП происходит интеграция образования, происходящая по следующим этапам:

1 этап: преподавательский потенциал российского ВУЗа используется в реализации СОП китайского ВУЗа. В нашем случае при реализации СОП преподаватель из России приезжает в китайский ВУЗ ведет образовательный процесс на 1-3 курсе в аудиториях, мастерских, со студентами-иностранцами на русском языке. А в условиях пандемии, находясь в России, используют возможности дистанционной формы обучения через видео-конференции. На этом этапе реализации СОП обучение студентов происходит при использовании двух языков. Учебный план регламентирует закрепление дисциплин за преподавателями ВУЗов-партнеров. Китайские преподаватели ведут занятия на китайском и русском языке, российские преподаватели на русском языке.

2 этап: согласно договору СОП обучение на 4 курсе происходит на территории России, используются ресурсы российского Вуза. Поэтому обучение по всем дисциплинам проходит с использованием русского языка. Студенты иностранцы имеют возможность на практике совершенствовать владение русским языком в стране носителя языка и культуры.

В ходе реализации СОП используются следующие интеграционные ресурсы:

1. Культурный потенциал – преподаватели в теории и практики знакомят студентов с культурой, бытом, традициями, предлагают участвовать в различных научных, культурно-массовых мероприятиях, посвященных традиционным праздникам присущим культуре России и Китая.
2. Образовательный потенциал – это совокупность ресурсов Вузов – партнеров России и Китая, для обеспечения обучения и воспитания студентов, подготовки их к будущей профессиональной деятельности.

3. Коммуникационный потенциал – студенты-иностранцы погружены в образовательную среду Вуза совместно со российскими студентами и преподавателями, коммуникация идет на русском языке от носителей языка, что позволяет улучшить качество языковой подготовки студентов иностранцев для ведения профессиональной деятельности России и Китая.

4. Научный потенциал – в ходе обучения студенты используют различные ресурсы и возможности в сфере педагогической науки, рассматривая различный опыт педагогической деятельности в области изобразительного искусства России и Китая, это расширяет профессиональные компетенции и повышает конкурентоспособность выпускника [5].

5. Учебно-методический потенциал – в ходе обучения и прохождения практики студенты разрабатывают учебно-методические материалы и апробируют их на практике, используя базы практик ВУЗов России и Китая.

6. Воспитательный потенциал – в ходе обучения СОП, на студента оказывается определенное влияние, направленное на формирование достойного члена общества России и Китая.

7. Информационный потенциал – в ходе обучения студенты получают доступ к корпоративным информационным ресурсам ВУЗов партнеров России и Китая.

Опыт подготовки учителей изобразительного искусства одновременно для России и Китая рамках СОП мало изучен. Подобные проекты нацелены на повышение качества образования выпускников Вузов и российского образования в целом, поэтому исследования о возможности эффективного использования интеграционного потенциала СОП необходимо продолжать.

**Выводы.** Интеграционные тенденции развития в современном педагогическом образовании соответствуют государственной политике стран и интересам ВУЗов. Интеграционный потенциал, внедренный в образовательный процесс объединяет получаемые знания в единую систему и не заменяет обучение традиционным предметам, а дополняет. Процессы интеграции формируют новую международную образовательную среду, где в наиболее эффективных формах реализовываются национальные интересы действующих в ней стран и осуществляться совместный поиск решения проблем, имеющих жизненно важное значение для человеческой цивилизации в целом. Яркий пример интеграции в международном образовательном пространстве, это реализация совместных образовательных программ.

#### **Литература:**

1. Зубрилин, К.М. Роль Российско-Китайского сотрудничества в становлении художественно-педагогического образования Китая / К.М. Зубрилин, Ван Мэй // Право и практика. – 2016. – №3. – С. 166-169.

2. Зубрилин, К.М. Особенности художественного образования в Китае на примере совместной образовательной программы, реализуемой в Московском институте искусств / К.М. Зубрилин, Л.А. Раздобарина // Преподаватель XXI век. – 2021 – № 1-1. – С. 191-197

3. Игнатъев, С.Е. Объемные построения в изобразительной деятельности детей / С.Е. Игнатъев, Н.М. Сокольникова // Право и практика. – 2015. – № 4. – С. 141-147

4. Ломов, С.П. Изобразительное искусство как фактор формирования научного мировоззрения школьников / С.П. Ломов // Теория и практика общественного развития (2015). – Москва, 2015. – №17. – С. 170-177.

5. Ростовцев, Н.Н. Методика преподавания изобразительного искусства в школе. / Н.Н. Ростовцев. – Москва, 2000. – 250 с.

**Педагогика**

**УДК 37.018.324-052:316.614**

**ассистент кафедры педагогики и социологии Зульфугарова Ильнара Фазиловна**

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

**доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой**

**педагогики и социологии Аллагулов Артур Минехатович**

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

### **ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА ВОСПИТАННИКА ДЕТСКОГО ДОМА**

*Аннотация.* В статье рассмотрена проблема формирования социального опыта воспитанника детского дома. Социальный опыт рассматривается, как результат освоения воспитанником социальных ролей, совокупность приобретенных навыков жизнедеятельности (способность нести ответственность; представлений о взаимоотношениях между членами семьи, мужчиной и женщиной; умение вести домашнее хозяйство и бюджет), которые помогут ему успешно существовать в обществе. Выявлены и описаны компоненты способствующие формированию социального опыта воспитанника детского дома. Описана организационно-педагогическая характеристика детского дома. Сформулированы качества личности, которые необходимо развивать для успешного формирования социального опыта у воспитанника. Представлены результаты опытно-экспериментальной работы, проведенной на базе государственного казенного образовательного учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей «Детский дом» г. Соль-Илецка Оренбургской области. По итогам проведенной работы были сформулированы условия успешного формирования социального опыта воспитанника детского дома. Представлены результаты двух диагностических срезов. Цель исследования заключалась в изучении содержательных особенностей формирования социального опыта воспитанника детского дома. Данные, полученные в ходе исследования, позволили сделать вывод о необходимости изучения проблемы формирования социального опыта воспитанника детского дома.

*Ключевые слова:* социальный опыт, воспитанник детского дома, формирование социального опыта, детский дом, воспитание.

*Annotation.* The article deals with the problem of forming the social experience of a pupil of an orphanage. Social experience is considered as a result of the development of social roles by the pupil, a set of acquired life skills (the ability to bear responsibility; ideas about the relationship between family members, a man and a woman; the ability to manage a household and budget), which will help him successfully exist in society. The components that contribute to the formation of the social experience of the pupil of the orphanage are identified and described. The organizational and pedagogical characteristics of the orphanage are described. Personal qualities that need to be developed for the successful formation of social experience in the pupil are formulated. The results of experimental work carried out on the basis of the state state educational institution for orphans and children left without parental care "Children's Home" in the city of Sol-Iletska, Orenburg Region are presented. Based on the results of the work carried out, the conditions for the successful formation of the social experience of a pupil of an orphanage were formulated. The results of two

diagnostic sections are presented. The purpose of the study was to study the content features of the formation of the social experience of the pupil of the orphanage. The data obtained in the course of the study led to the conclusion that it is necessary to further study the problem of forming the social experience of the orphanage pupil.

*Key words:* social experience, pupil of the orphanage, formation of social experience, orphanage, education.

**Введение.** Мониторинг социально-педагогической работы, государственный запрос, затрагивающий социальную сторону общества, актуализируют проблему формирования социального опыта воспитанника детского дома. Также особое внимание следует уделять возрасту, когда воспитанники готовятся к выпуску. В сформированность социального опыта входят такие показатели, как самостоятельность воспитанника, уровень приобретенных социальных навыков и представлений. Немаловажную роль в этом процессе играет сам уклад детского дома, а также организационно-педагогическая работа. Причем нужно учитывать ежедневно проводимую работу, а не тематические мероприятия [3, С. 43].

Перед государством стоит задача в воспитании физически развитого и здорового поколения. Особое внимание уделяется также развитию гражданственности и патриотизму. Достигнуть поставленных задач невозможно без внимания к таким проблемам в обществе как рост детских домов, рост детей-сирот, повышения уровня детской преступности. Проблема воспитания всегда являлась основополагающей для социума. В Конвенции ООН о правах ребенка подчеркивается значимость подготовки ребенка к самостоятельной жизни в социуме, обеспечения его развития, саморазвития. В ст. 20 провозглашено, что подготовка к самостоятельной жизни детей, утративших родительскую опеку, требует усиленного внимания со стороны государства и общества «Ребенок, который временно или постоянно лишен своего семейного окружения или который в его собственных наилучших интересах не может остаться в таком окружении, имеет право на особую защиту и помощь, предоставляемые государством». Все уровни власти, как федеральные, так и муниципальные, а также коллектив педагогов и воспитателей ставят перед собой задачу создания условий, способствующих адаптации воспитанников детского дома. Они заинтересованы в развитии педагогической и воспитательной системе детского дома, определении нового вектора в данном направлении, так как меняется само общество, запросы. Формирование социального опыта воспитанника детского дома компетенций у воспитанников детских домов - одна из самых острых и мало изученных педагогических проблем [1, С. 200].

Ключевое значение в процессе социального становления и развития личности занимает процесс формирования системы ценностей, накопление социального опыта, позитивном и адекватном представлении о современном мире [2, С. 66].

Воспитанник детского дома, как правило, оказан в социальной изоляции, что осложняет процесс его социализации, вхождения в общество. Он не обладает бытовыми навыками, в силу специфики детского дома, быт ведется, но все очень строго и формализовано. Нет достаточной личной свободы, невозможно планировать свои обязанности, чтобы они совпадали с желанием, вследствие чего происходит некое подавление интереса к бытовым делам и обязанностям. Не налажен контакт взаимоотношений со взрослыми людьми, так как окружают только определенные специалисты. Все эти события приводят к трудностям при выходе из закрытой системы детского дома и вхождении в социум. У воспитанника может возникнуть конфликт с окружающими, также он начинает замыкаться.

При выпуске из детского дома воспитанники, часто, оказываются не приспособленными к самостоятельной жизни. Наблюдается отсутствие готовности принимать самостоятельно решение, нести ответственность, умения выстраивать взаимоотношения. Это лишь часть проблемы социальной адаптации, выражающейся в неподготовленности выпускников детских домов к дальнейшей самостоятельной жизни, несформированности социального опыта.

Теоретический анализ и анализ практического опыта позволяет выделить социальные, психологические и педагогические характеристики воспитанника детского дома.

Анализ источников позволяет сделать вывод, что социальный опыт – результат освоения воспитанником социальных ролей, совокупность приобретенных навыков жизнедеятельности (способность нести ответственность; представления о взаимоотношениях между членами семьи, мужчиной и женщиной; умение вести домашнее хозяйство и бюджет), которые помогут ему успешно существовать в обществе.

Несмотря на очевидную значимость, проблема формирования социального опыта у воспитанника детского является актуальной, недостаточно изученной и практически востребованной.

**Изложение основного материала статьи.** Детский дом является воспитательно-образовательным учреждением, которое для воспитанников становится основной моделью окружающего мира, и от правильного построения процесса воспитания в нем зависит приобретение детьми социального опыта, становление основ человеческих взаимоотношений, навыков и умений обеспечения деятельности и личной жизни. Принимая во внимание особенности развития детей-сирот, детскому дому требуется специальная воспитательная система, отличающаяся от используемых в других общеобразовательных учреждениях.

Одним из недостатков воспитательной системы детского дома можно отметить несформированность социального опыта у воспитанников. Основополагающая причина заключается в недостаточном общении, отсутствия надлежащего контроля за поведением и духовной сферой воспитанников детского дома. Такие недостатки системы приводят к отклонениям в поведении. Также к недостаткам таких следует отнести такие как: изолированность, закрытость, отстраненность от реальной жизни; иной образ жизни, чем у ребенка, воспитывающегося в семье; отсутствие родственных связей и дружеских и родственных связей; жизнь на государственном обеспечении [5, С. 45].

Теоретический анализ проблемы формирования социального опыта воспитанника детского дома позволил нам сформулировать и обосновать следующие педагогические условия: совместная деятельность воспитанников детского дома, направленная на:

- развитие индивидуальных интересов каждого; индивидуальный подход в воспитательном процессе в условиях детского дома;
- формирование разновозрастных групп, объединений в соответствии с интересами воспитанников, для передачи опыта, знаний, умений, навыков и способствующих освоению социальных ролей;
- организация детского актива, как форма самоуправления и связей между воспитанниками детского дома.

Отметим, что успешное формирование социального опыта воспитанника детского дома будет достигнуто, если их воспитание и развитие будет опираться на творческий, индивидуальный подход. Пути решения заключены в создании отвечающем современным требованиям комплексе воспитательных мероприятий, в которых приоритетным выступает творческая самореализация воспитанника детского дома, личностного роста. Также необходимо развивать органы детского самоуправления, в условиях детского дома, с целью формирования у воспитанника детского дома лидерских качеств, формирования чувства ответственности и способность налаживать отношения в коллективе [3, С. 150].

Эффективное накопление социального опыта воспитанником детского дома возможно, если развивать качества личности, которые помогут успешно существовать в современных условиях. К ним можно отнести умение нести ответственность за свой выбор и поступки, умение работать в коллективе, способность анализировать причины неудач и

корректировать свои действия для достижения цели.

На базе государственное казенное образовательное учреждение для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей «Детский дом» г. Соль-Илецка Оренбургской области было проведено исследование, в котором приняло участие 18 испытуемых в возрасте 12-17 лет.

Для проведения диагностики и дальнейшей корректировки процесса формирования социального опыта воспитанника детского дома были определены компоненты (социальная роль, социально-бытовая деятельность, социально-полезная деятельность). С помощью данных показателей возможно определить уровень сформированности социального опыта воспитанника детского дома, а также уровень социализации личности в целом.

В результате опытно-экспериментальной работы было установлено, что такие критерии как социально-полезная деятельность и социальная роль вызваны потребностью у воспитанника к успеху, социально-бытовая роль – общению, самоорганизации.

В ходе исследования на базе государственное казенное образовательное учреждение для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей «Детский дом» г. Соль-Илецка Оренбургской области все испытуемые были разделены на две рабочие группы. В первую группу вошли воспитанники в возрасте от 12 до 14 лет (Г-1), во вторую группу вошли воспитанники в возрасте 15-17 лет (Г-2). Б С целью было проведено два диагностических среза у разных возрастных групп. Результаты первого диагностического среза представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Результаты сформированности социального опыта у воспитанника детского дома. Первый срез (%)**

Критерии сформированности социального опыта	Г-1	Г-2
социальная роль	60,5	46,2
социально-бытовая деятельность	34,6	54,3
социально-полезная деятельность	22,5	80,5

Результаты первого среза показали, что социальная роль преобладает у воспитанников Г-1. Такие критерии как социально-бытовая деятельность и социально-полезная деятельность наиболее характерны для Г-2. Данные результаты показывают, что воспитанники в возрасте до 14 лет не готовы к социально-бытовой и социально-полезной деятельности. По достижению возраста до 18 лет, то есть почти выпускники детского дома, также полностью не сформированы данные критерии.

Второй срез был проведен на базе того же детского дома, после того как с воспитанниками этих рабочих групп воспитателями и учителями были проведены ряд мероприятий направленных на формирование социальной роли, социально-бытовой деятельности и т.д. При обработке результатов второго среза было установлено, что после проведенных мероприятий у воспитанников, которые представляли первую группу, вырос интерес к социально-бытовой и социально-полезной деятельности. Несмотря на то что, в Г-1 входили воспитанники до 14 лет, они выражали активную позицию, с легкостью вовлекались в различные виды работ, мероприятия, с помощью воспитателей и учителей осваивали новые знания, в игровой проживали ситуации, с которыми им не приходится сталкиваться в своей жизни. Это связано со спецификой уклада жизни в детском доме, котором они находятся. Данные, полученные в ходе второго среза представлены в таблице 2.

Таблица 2

**Результаты сформированности социального опыта у воспитанника детского дома. Второй срез (%)**

Критерии сформированности социального опыта	Г-1	Г-2
социальная роль	62,5	55,8
социально-бытовая деятельность	56,6	58,5
социально-полезная деятельность	32,5	82,3

Полученные результаты, в ходе проведенных двух срезов не дают полной картины раскрытия критериев сформированности социального опыта у воспитанников. Для более точных результатов стоит разработать дополнительные критерии сформированности социального опыта, проводить опытно-экспериментальную работу на базе новых детских домов, также необходимо проводить диагностические срезы по истечению большего времени. Это позволит объективно оценить качество и эффективность проводимой в детском доме работы учителями и воспитателями. И такие результаты помогут скорректировать работу, выявить пробелы, подобрать план работы, который поможет решить проблему формирования социального опыта воспитанника детского дома. Наибольший интерес также представляют воспитанники, которые будут выпускаться из детского дома, которым предстоит дальнейшая социализация и необходим достаточно сформированный социальный опыт. Поэтому проблему формирования социального опыта воспитанника детского дома следует продолжать изучать дальше.

**Выводы.** В результате проведенной опытно-экспериментальной работы на базе государственное казенное образовательное учреждение для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей «Детский дом» г. Соль-Илецка Оренбургской области провели анализ сформированности социального опыта воспитанника детского дома.

Данные, полученные в итоге проведенных двух диагностических срезов, показывают, что после коррекции воспитательной работы в детском доме, где были созданы две рабочие группы (Г-1 и Г-2) значительно выросли показатели такого компонента как социально-бытовая и социально-полезная деятельность. Если говорить в процентном соотношении, то показатели выросли примерно на 56%.

В целом, полученные результаты позволили сделать вывод о необходимости дальнейшего углубленного изучения проблемы формирования социального опыта воспитанника детского дома.

**Литература:**

1. Аллагулов, А.М. Правовые основы деятельности исполнительных органов государственной власти по реструктуризации и реформированию организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей / А.М. Аллагулов, Л.П. Янченко // Актуальные проблемы государственного, регионального и муниципального управления:

теория, аналитика, практика: сб. ст. / Ред. кол. О.М. Масюто [и др.]; отв. ред. Е.В. Годовова; Оренбургский филиал РАНХиГС. – Оренбург. ООО «Типография «Агентство Пресса», 2017. – Т. 1. – С. 200-207.

2. Аллагулов, А.М. Специфика работы с семьей по профилактике социального сиротства / А.М. Аллагулов, Ю.А. Данилова // Современная семья и дети цифрового поколения: проблемы, пути решения: сб. ст. международной научно-практической конференции / ред.: А.М. Аллагулов. – 2020. – С. 65-72.

3. Зульфугарова, И.Ф. Педагогические условия формирования социального опыта воспитанника детского дома / И.Ф. Зульфугарова // РИО БГУ; ООО «Новый проект». – Брянск. – 2021. – С. 150-154.

4. Гарашкина, Н.В. Мониторинг сформированности навыков самостоятельной жизни у воспитанников и выпускников организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей / Н.В. Гарашкина, А.А. Дружинина // Вестник ТГУ. – 2015. – №9 (149). – С. 43-49.

5. Сапожникова, Т.И. Социализация воспитанников детских учреждений: особенности становления сироты как личности / Т.И. Сапожникова, Е.Н. Логинова // Вестник ЗабГУ. – 2013. – №4. – С. 77-83.

Педагогика

УДК 796.92:577.121.9

кандидат педагогических наук, профессор Зыков Андрей Викторович

Управление физической подготовки и спорта Вооруженных Сил Российской Федерации (г. Москва)

### УПРАВЛЕНИЕ СИСТЕМОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

*Аннотация.* В данной статье проведен анализ профессиональных двигательных умений, навыков, формирования физических, связанных с ними способностей, от которых прямо или частично зависит профессиональная деятельность военнослужащих Вооруженных Сил Российской Федерации. Выявлены основные проблемные вопросы и определены направления развития данной системы. Разработана методика, способствующая успешному выполнению общих и специальных задач, реализуемых в системе физической подготовки военнослужащих Вооруженных Сил Российской Федерации. Сегодня физическая подготовка военнослужащих Вооруженных Сил Российской Федерации – это цельная сбалансированная система, объединяющая: задачи, средства, формы, методы, кадровый потенциал и материальная база. Главной целью системы является обеспечение физической готовности военнослужащих Вооруженных Сил Российской Федерации к выполнению служебных задач. Сегодня система физической подготовки представляет собой отлаженный и эффективно работающий механизм. В связи с возросшей на сегодняшний момент значимостью высокого уровня физической подготовки военнослужащих Вооруженных Сил Российской Федерации необходимо более детально и системно решать существующие проблемы, преодолевать накопившиеся издержки. Оптимальный, организационный и методический подходы к организации физической подготовки офицерского состава, как кадрового ядра Вооруженных Сил Российской Федерации, позволит решать служебно-боевые задачи подразделений на качественно ином профессиональном уровне. В данной статье проанализированы проблемы организации физической подготовки военнослужащих Российской Федерации. Рассмотрены существующие проблемы организации физической подготовки военнослужащих Вооруженных Сил Российской Федерации. Применены общенаучные методы исследования: логический, структурно-функциональные методы, анализ, аналогия. Предоставлены предложения по решению существующих проблем в сфере физической подготовки военнослужащих Вооруженных Сил Российской Федерации. Сделан вывод о том, что существует немалое количество проблем реализации подготовки военнослужащих Вооруженных Сил Российской Федерации, решение которых позволит увеличить эффективность физической подготовки и боевую готовность. Физическая подготовка в Вооруженных Силах Российской Федерации – одно из звеньев системы физического воспитания, и в то же время она входит в систему боевой подготовки войск Вооруженных Сил Российской Федерации, являясь одним из ее предметов, важной и неотъемлемой частью воинского обучения и воспитания военнослужащих Вооруженных Сил Российской Федерации. История российской армии показывает, постоянно жаждут военных инструкторов для совершенствования содержания военной науки.

*Ключевые слова:* физическая подготовка, управление, военнослужащий, система, развитие, боеспособность, личный состав, система физического воспитания, воинское обучение, опорно-двигательный аппарат, условия службы, система человеческого организма.

*Annotation.* This article analyzes professional motor skills, skills, the formation of physical abilities related to them, on which the professional activity of the military personnel of the Armed Forces of the Russian Federation directly or partially depends. The main problematic issues are identified and the directions for the development of this system are determined. A methodology has been developed that contributes to the successful implementation of general and special tasks implemented in the system of physical training of military personnel of the Armed Forces of the Russian Federation. Today, the physical training of military personnel of the Armed Forces of the Russian Federation is an integral balanced system that combines tasks, means, forms, methods, personnel potential and material base. The main goal of the system is to ensure the physical readiness of the military personnel of the Armed Forces of the Russian Federation to perform official tasks. Today, the system of physical training is a well-functioning and efficient mechanism. In connection with the increased importance of the high level of physical training of the military personnel of the Armed Forces of the Russian Federation, it is necessary to solve the existing problems in more detail and systematically, to overcome the accumulated costs. Optimal, organizational and methodological approaches to the organization of the physical training of officers, as the core of the personnel of the Armed Forces of the Russian Federation, will allow solving the service and combat tasks of units at a qualitatively different professional level. This article analyzes the problems of organizing the physical training of military personnel of the Russian Federation. The existing problems of organization of physical training of military personnel of the Armed Forces of the Russian Federation are considered. General scientific research methods are applied: logical, structural-functional methods, analysis, and analogy. Proposals are provided for solving existing problems in the field of physical training of military personnel of the Armed Forces of the Russian Federation. It is concluded that there are a considerable number of problems in the implementation of the training of military personnel of the Armed Forces of the Russian Federation, the solution of which will increase the effectiveness of physical training and combat readiness. Physical training in the Armed Forces of the Russian Federation is one of the links in the system of physical education, and at the same time it is included in the system of combat training of the troops of the Armed Forces of the Russian Federation, being one of its subjects, an important and integral part of military training and education of military personnel of the Armed Forces of the Russian Federation. The history of the Russian army shows a constant thirst for military instructors to improve the content of military science.

*Key words:* physical training, management, soldier, system, development, combat capability, personnel, physical education system, military training, musculoskeletal system, service conditions, human body system.



**Введение.** Физическая подготовка обеспечивает большой потенциал обороноспособности защитников Родины и в связи с этим находится на лидирующем месте в структуре боевого улучшения Вооруженных Сил Российской Федерации. Научные данные, повседневная деятельность войск и опыт войн показывают, что физическое развитие и физическая готовность военнослужащих оказывают существенное влияние на некоторые коэффициенты боеготовности военных кадров и эффективность профессиональной деятельности. Физическая подготовка положительно влияет на ускорение адаптации молодого пополнения, к условиям службы в Вооруженных Силах России, может использоваться для повышения эффективности военно-профессиональной дифференциации военных кадров и минимизацию длительности их практики по специальности, обеспечивать продление профессионального долголетия офицеров. Помимо этого, правильное и регулярное выполнение физических упражнений обеспечивает обогащение скелетно-мышечной системы и сердечно-сосудистой системы человека, повышение прочности костей, увеличение эластичности связок, консолидацию мышечной силы, что уменьшает возможность травмирования военнослужащего как в обычных условиях службы, так и при колоссальных физических тренировках в ходе учебной, боевой и профессиональной деятельности. Путем систематического направленного влияния на физические работы равным образом допускается исправлять многие дефекты физиологического эволюционирования человека: осанка, походка, вес и фигура в целом. Пропорциональность физическим переменам сформирует нужный посыл для полноценного проявления функций всех органов и систем человеческого организма, позитивно воздействует на становление двигательных возможностей военнослужащих [1, С. 250].

Сейчас телесная подготовка в Вооруженных Силах Российской Федерации – это цельная равновесная система, объединяющая: задачи, способы, формы, кадровый потенциал и вещественную основу.

Ключевой целью системы считается – обеспечение физиологической готовности военных к выполнению профессиональных задач. Сейчас система физической подготовки дает отлаженное, действенное и работающее устройство.

**Изложение основного материала статьи.** Главной особенностью подготовки на современном рубеже считается ее бездонная интеграция в боевую подготовку войск, способность практически сразу откликаться на ее необходимости.

В целях оптимизации процесса подготовки в Наставление по физической подготовке в 2013 году были внесены нужные конфигурации. Сейчас наличествует ряд свежих упражнений, моделирующих профессиональную работу военных, установлено подходящее время для занятий и внедрена принципиально свежая система испытания и оценки физиологической подготовленности военных [2]. Для учета специфичности воинских специальностей к физической подготовке разработаны и утверждены руководства по физической подготовке для всех войск Вооруженных Сил Российской Федерации.

Правильно-санкционированная и методически компетентно-проводимая физическая подготовка содействует существенному увеличению военно-специальной подготовленности военных, а, в конечном счете, и формированию их воинского профессионализма. Включение в содержание надлежащих боевых событий, состязаний физической культуры и спорта, предназначенных для способов и поступков при военной реализации изучения военнослужащих, на фоне изнурительных нагрузок, при подготовке к битве войск, использование телесных упражнений для совершенствования значения физиологической и интеллектуальной работоспособности военных – дают возможность сделать лучше собственную военную силу и эффективность изучения тренировок [3, С. 45-48].

Проведение в течение двух месяцев эксплуатации трех занятий в неделю, содержат простые упражнения для становления всех телесных индивидуальностей и спортивных игр, которые учитывают большое количество направлений и внедрение особых способов для увеличения моторики, дают возможность понизить плохое воздействие критерий военной службы на организм и психику бойцов, увеличить их эффективность, но и важное – ускорить процесс овладения разными военно-специальными способностями и умениями [4, С. 221-223].

Методическое обеспечение физиологической подготовки исполняется специалистами физиологической подготовки. Оно подключает:

- подготовку руководителей занятий;
- обобщение и распространение современного навыка организации и проведения физиологической подготовки;
- разработку назначений по улучшению физической подготовки военнослужащих;
- обеспечение руководителей физической подготовки важными методическими пособиями;
- предложение поддержке командирам отрядов в проведении занятий по физиологической подготовке и спортивных мероприятий;
- разработку методической инструкции для самостоятельных физических тренировок военнослужащих;
- организацию разработки методического класса (кабинета) по физической подготовке.

Материально-техническое обеспечение физической подготовки используется специалистами различных служб органов военного управления Российской Федерации, воинских частей, организаций Вооруженных Сил и подключает:

- обеспечение органов военного управления, воинских частей и организаций Вооруженных Сил табельным спортивным инвентарем, имуществом, тренажерами, особой техникой и аппаратурой;
- строительство и оснащение объектов учебно-материальной базы для занятий физической подготовкой исходя из потребностей воинской части (вуза);
- содержание и ремонт спортивных сооружений, пространств для занятий физической подготовкой, спортивного оснащения, инструментария;
- оснащение в казармах (общежитиях) комнат (мест) для спортивных занятий военных, оборудованных спортивными тренажерами и инвентарем;
- изготовление щита «Спортивная жизнь»;
- комплектование в подразделении переносной учебно-материальной базы для организации всевозможных форм физической подготовки с личным составом.

Отделения физической подготовки и спорта военных округов (флотов) осуществляют:

- координацию работы объединений, соединений и воинских частей;
- реализацию всевозможных компонент Плана;
- планирование и рассредотачивание ресурсов;
- прогноз стратегических целей и задач в боевых окрестностях Вооруженных Сил;
- внутренний аудит результативности работы (аудит заслуги стратегических целей и задач) [5, С. 330].

**Выводы.** Таким образом, направление и результаты в достижении увеличения работоспособности и физической подготовки военных имеют высочайшие достижения [6, С. 124]. Триумф заключается в поддержании критерий действенного функционирования и становления системы физической подготовки, организации и претворении в жизнь событий, нацеленных на создание, улучшение и использование учебно-материальной базы, своевременное и высококачественное обеспечение (методическое, экономическое, врачебное, материально-техническое, правовое, информационное сопровождение) [7, С. 56].

#### Литература:

1. Антонов, А.В. Профессионально-прикладная физическая подготовка в военных заведениях / А.В. Антонов // Проблемы боевой и физической подготовки ВС РФ: межвузовский тематический сборник научных статей. – Минск, 2009. – С. 45-48.
2. Бугаков, А.И. Спортивная деятельность в формировании физической культуры студентов / А.И. Бугаков, А.В. Васильев, А.С. Шевелев // Физическая культура как вид культуры: межвузовский сборник науч. трудов. – Воронеж, 2003. – С. 221-223.
3. Васильева, Д.С. Физическая культура и спорт как сила социального развития общественного сознания / Д.С. Васильева, Л.Г. Смирнова // Актуальные проблемы развития физической культуры и спорта в Восточной Сибири: материалы X Обл. науч.-практ. конф. студентов, магистрантов, аспирантов и молодых ученых. – Иркутск: ООО «Мегапринт», 2017. – 431 с.
4. Ильинич, В.И. Профессионально-прикладная физическая подготовка: учеб. / В.И. Ильинич. – Москва: Высш. шк., 2013. – С. 318-342.
5. Российская Федерация. Концепция совершенствования физической подготовки в Вооруженных силах Российской Федерации до 2016 года [утверждена Министром обороны Российской Федерации 6 мая 2008 года]. – М., 2008.
6. Курамшин, Ю.Ф. Теория и методика физической культуры / Ю.Ф. Курамшин. – Москва: Советский спорт, 2010. – 320 с.
7. GARANT: справочно-правовая система по Законодательству Российской Федерации. Наставления по Физической подготовке в Вооруженных Силах Российской Федерации. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/95845/> (дата обращения: 01.12.2021 г.).
8. Обвинцев А.А. Анализ физической подготовки в вузах МО РФ / А.А. Обвинцев, А.А. Щепелев, С.В. Удовик // Актуальные проблемы физической и специальной подготовки. – 2009. – № 2. – С. 3-10.

Педагогика

#### УДК 378

**кандидат педагогических наук Иванова Марина Михайловна**  
Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул);  
**старший преподаватель Клочков Роман Викторович**  
Барнаульский юридический институт МВД России (г. Барнаул);  
**старший преподаватель Швайков Владимир Владимирович**  
Омская академия МВД России (г. Омск)

#### ФАКТОРЫ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВУЗЕ

*Аннотация.* Статья представляет собой теоретический анализ научных подходов к решению проблемы мотивации учебной деятельности в вузе. Мотивы являются структурным компонентом любого вида деятельности. Успешность учебной деятельности определяется уровнем развития мотивации студентов, что, в свою очередь, предполагает знание и учет мотивирующих факторов. В работе представлен анализ научных понятий «мотив», «мотивация», рассмотрены некоторые виды мотивации. Авторами обоснована необходимость управления процессом мотивации в учебном процессе. В работе выделены детерминанты, оказывающие влияние на учебную мотивацию студентов. Основные препятствующие факторы мы объединили в группы, в зависимости от уровня локализации: уровень преподавания учебной дисциплины, организационно-технический уровень, социально-психологический. Педагог высшей школы должен быть осведомлен в вопросах учебной мотивации и уметь осознанно управлять этим процессом. На основе проведенного анализа раскрываются факторы, способствующие повышению мотивации обучающихся в вузе. К ним относятся: рациональное (правильное) целеполагание; создание квазипрофессиональной деятельности; обоснование взаимосвязи получаемых знаний с их практическим применением в будущей профессиональной сфере; стимулирование развития личностных качеств обучающихся в различных социальных сферах; применение активных методов обучения на учебных занятиях; повышение интереса к преподаваемой дисциплине с помощью различных методических приемов; индивидуальный подход к обучающимся. Обозначенные факторы должны учитываться с самого начала обучения. Среди факторов повышения мотивации особо отмечается квазипрофессиональная деятельность. Приведенный перечень представляет лишь общее видение авторов, данные факторы могут быть изменены в зависимости от специфики деятельности высшего учебного заведения. Проведенный анализ проблемы позволяет констатировать, что для решения задач повышения учебной мотивации необходим комплексный подход. Данная статья может быть интересна обучающимся высших учебных заведений, преподавателям, а также всем заинтересованным вопросами учебной мотивации студентов.

*Ключевые слова:* факторы, мотив, мотивация, образовательный процесс, высшее учебное заведение, студенты, педагогические технологии.

*Annotation.* The article is a theoretical analysis of scientific approaches to solving the problem of motivation for educational activities in a university. Motives are a structural component of any kind of activity. The success of educational activities is determined by the level of development of students' motivation, which, in turn, requires knowledge and consideration of motivating factors. The paper presents an analysis of the scientific concepts of "motive", "motivation", some types of motivation are considered. The authors substantiate the need to manage the process of motivation in the educational process. The paper highlights the determinants that affect the learning motivation of students. We grouped the main obstacles into groups, depending on the level of localization: the level of teaching the academic discipline, the organizational and technical level, and the socio-psychological level. A teacher of higher education should be aware of the issues of educational motivation and be able to consciously manage this process. On the basis of the analysis, the factors that contribute to increasing the motivation of students at the university are revealed. These include: rational (correct) goal setting; creation of quasi-professional activities; substantiation of the relationship of the acquired knowledge with their practical application in the future professional field; stimulation of the development of personal qualities of students in various social spheres; application of active teaching methods in the classroom; increasing interest in the taught discipline with the help of various methodological techniques; individual approach to students. These factors should be taken into account from the very beginning of training. Quasi-professional activity is especially noted among the factors of increasing motivation. The above list represents only the general vision of the authors, these factors can be changed depending on the specifics of the activity of a higher educational institution. The analysis of the problem allows us to state that in order to solve the problems of increasing educational motivation, an integrated approach is needed. This article may be of interest to students of higher educational institutions, teachers, as well as all interested questions of students' educational motivation.

*Key words:* factors, motive, motivation, educational process, higher educational institution, students, pedagogical technologies.

**Введение.** В настоящее время мотивация является одной из главных проблем в психологии личности. На каждом возрастном этапе деятельность индивида определяется совокупностью мотивов характерных для конкретного периода развития. Мотивы, присущие студенческому возрасту выступают в качестве личностнообразующей системы и связаны с развитием у молодежи самосознания, личностной идентичности, формированием Я-концепции. Мотивы, установки, ценностные ориентации составляют базовые компоненты структуры личности, степень сформированности которых выступает индикаторами развития личности в целом. С момента поступления в высшее учебное заведение ведущим видом деятельности молодых людей являются учебная и учебно-профессиональная деятельности. Для того, чтобы процесс обучения был более успешным необходимо способствовать формированию положительной мотивации студентов к учебной деятельности в вузе.

**Изложение основного материала статьи.** Мотивация представляет собой движущую силу, определяющую деятельность человека. Основу мотивации составляет совокупность мотивов, которые в свою очередь представляют собой побуждения, потребности, стимулы, направляющие личность осуществлять ту или иную деятельность. Изучению проблем формирования мотивации посвящены работы В.Г. Асеева, А.В. Брушлинского, Л.И. Божович, П.Я. Гальперина, Б.И. Додонова, Е.П. Ильина, И.В. Имедадзе, К. Левина, А.Н. Леонтьев, А. Маслоу, С.Л. Рубинштейн, А.А. Файзуллаев, Х. Хекхаузен и др. Отдельные мотивы в совокупности представляют собой сложные динамические системы в которых осуществляется анализ, оценка, выбор и принятие решений. Исследователи определяют различные виды мотивации, в зависимости от основания для классификации:

– по месту локализации: внешняя (экстринсивная) – связанная с внешними по отношению к субъекту факторами и обстоятельствами, влияющими на личность и поведение; внутренняя (интринсивная) – связанная с непосредственным содержанием деятельности, с внутренними обстоятельствами, влияющими на человека;

– по направленности на достижение целей: положительная – опирающаяся на положительные стимулы, стремлению к саморазвитию, самосовершенствованию; отрицательная, опирающаяся на отрицательные стимулы, связанные с ситуациями избегания неудачи, состояния неудовлетворенности, неуспешности;

– по степени устойчивости: устойчивая – вид мотивации, когда личность не нуждается в дополнительных подтверждениях и обоснованиях своей деятельности; не устойчивая характеризует вид мотивации, требующий регулярного стимулирования и различного рода поддержки;

– по степени осознания осознаваемая – вид мотивации, когда индивид осознает и понимает содержание своих потребностей; не осознаваемая – это мотивация, при которой нет понимания и осознания того, что побуждает к деятельности;

– по потребностным источникам: материальная – предполагающая различные виды материального поощрения, нематериальная – мотивация, основанная на признании с помощью нематериальных атрибутов (признание коллективом, нематериальные поощрения в виде грамот, званий, моральных поощрений и т.д.);

– по ведущим мотивам: мотив самоутверждения – стремление личности занять в обществе социально значимый статус; мотив власти – стремление человека оказывать влияние на окружающих; процессуально-содержательный мотив – потребность личности выполнять конкретную деятельность, которая ему импонирует и т.д.

Предметом нашего исследования выступает учебная мотивация обучающихся в условиях обучения в высшем учебном заведении. Мы разделяем мнение советского педагога В.А. Сухомлинского относительно значимости учебной мотивации: «Все наши замыслы, все поиски и построения превращаются в прах, если у ученика нет желания учиться» [1]. Проблема мотивации учебной деятельности в настоящее время представляет особую актуальность. Трудности с мотивацией характерны не только на этапе общего образования и но и при обучении на ступени высшего образования. Вопросы повышения мотивации в условиях обновленных федеральных государственных образовательных стандартов требуют переосмысления к подходу формирования мотивации обучающихся. Так, в частности организационные и содержательные аспекты в учебной деятельности необходимо пересмотреть с точки зрения поиска и внедрения более совершенных методов, средств и форм обучения, совершенствования педагогических технологий.

Учебная мотивация, представляет собой частный вид мотивации, включенный в деятельность учения. Ключевыми характеристиками, оказывающими влияние на учебную мотивацию выступают следующие аспекты: образовательная система конкретной образовательной организации (профиль деятельности, образовательная политика, дисциплина, традиции учебного заведения и т.д.); специфика организации учебного процесса (образовательная программа, дидактические подходы, режим работы учреждения, психологический микроклимат и пр.); особенности обучающихся (пол, возраст, социальный статус, индивидуальные особенности); особенности преподавателя (пол, возраст, педагогический стаж, стиль деятельности, личностные особенности); специфика учебного предмета (уровень сложности, форма отчетности, степень непосредственной связи с будущей профессией и т.д.).

На основе обозначенных выше причин, оказывающих влияние на учебную мотивацию, а также анализа литературы, мы выявили основные группы факторов недостаточной мотивации бакалавров на различных уровнях образовательного пространства вуза:

– *уровень преподавания учебной дисциплины включает:*

– непонимание студентами значимости изучения конкретного учебного предмета, когда студенты не видят связи между содержанием предмета и будущей профессией, что влечет к снижению учебной мотивации;

– в преподавании предметов отсутствует связь с другими учебными дисциплинами, с жизнью и со сферами практического применения, данная проблема связана с предыдущей, однако отличительной особенностью является то, что педагог не показывает каким образом осваиваемые предметы интегрированы в содержательные аспекты будущей профессии;

– не интересное преподавание учебных дисциплин, связанное с «сухой» или формальной подачей учебного материала. Особо ярко это прослеживается у студентов первого курса, в первом учебном семестре, когда студенты сравнивают эмоциональный процесс обучения в школе со «скучным» кажущимся им, процессом обучения в вузе, особенно на лекционных формах обучения;

– задания слишком простые или слишком сложные, что прослеживается на методическом уровне в процессе подготовки и проведения практических, семинарских, лабораторных занятий и коллоквиумов;

– *организационно-технический уровень:*

– недостаточная оснащенность учебных аудиторий, особенно актуально при реализации специальных профильных предметов. Так например, учебная дисциплина «Огневая подготовка» – при подготовке будущих защитников правопорядка, «Иностранный язык» – при подготовке переводчиков и учителей иностранного языка, когда необходимы специально

оборудованные лингафонные кабинеты; при организации спортивных занятий может наблюдаться дефицит спортивного инвентаря и оборудования, несоответствие спортивных сооружений установленным стандартам и т.д.

*Социально-психологические факторы:*

– непринятие нового социального статуса «студента» проявляется в неготовности и нежелании обучающегося принимать условия обучения в системе высшего образования, результатом этого могут послужить такие девиации как: пропуски, нарушение дисциплины, правопорядка в образовательной организации, повышенная конфликтность как с одноклассниками, так и с преподавателями;

– сложности в адаптации, что не позволяет обучающимся в полной мере интегрироваться в учебный процесс: более длительное по времени учебное занятие по сравнению со школьным уроком, отсутствие осенних и весенних каникул, повышенная утомляемость, неготовность менять привычки, а также социальный круг общения; в случае смены места жительства эмоциональная привязанность к родственниками и т.д.;

– отсутствие благоприятного социально-психологического климата в учебной группе, что может проявляться в отсутствии взаимоподдержки однокурсников по вопросам учебной, воспитательной научно-исследовательской деятельности и как следствие непонимание, враждебность, недоверие и как результат - низкая учебная активность;

– изначально «неправильный» выбор профессии, уже с начала обучения студент осознает, что по выбранной профессии он не будет трудоустроиваться, а профессиональное образование получает по необходимости;

– формальные взаимоотношения в диаде «Преподаватель-студент», когда отношения бакалавров и преподавателей строятся исключительно в рамках изучаемого предмета, согласно установленным требованиям, при этом не учитываются личные обстоятельства обучающихся (пропуски по уважительной причине), не поддерживается и не поощряется инициатива и познавательные интересы студентов и т.д.;

– отсутствие должного контроля со стороны кураторов, работников деканатов, преподавателей по сравнению с контролем, осуществляемым в школе.

Поскольку мотивированная сфера имеет динамический характер, мотивами и как следствие мотивацией обучающихся, можно управлять, создавая определенные условия. На основе проведенного проблемного анализа, сформулируем некоторые факторы, способствующие повышению мотивации обучающихся к учебной деятельности в вузе:

1. Рациональное (правильное) целеполагание. Поскольку цель учебной деятельности это системообразующий компонент процесса обучения, то от поставленной цели зависит выбор остальных компонентов процесса, их согласование между собой, установление связей, которые обеспечивают эффективность. В процессе обучения необходимо создавать условия для осознания цели выполняемой деятельности студентами на уровне выполнения задания, на уровне освоения конкретной учебной дисциплины, прохождения производственной практики и т.д., стимулирования к формированию внутренней положительной учебной мотивации.

2. Создание квазипрофессиональной деятельности, представляющей одну из форм контекстного обучения, своего рода переходный структурный компонент между учебной и учебно-профессиональной деятельностью (А.А. Вербицкий, Н.А. Бакшаева, Г.Х. Вахитова, С.И. Поздева, Ж.С. Фрицко и др.). Она позволяет значительно раньше осуществить знакомство обучающихся с естественными условиями профессиональной деятельности, где осуществляется углубление и более прочное усвоение теоретических знаний обучающихся, формирование и совершенствование ими практических навыков и компетенций в сфере будущей профессиональной деятельности. В связи с этим, квазипрофессиональная деятельность будет являться своего рода пропедевтикой естественных условий будущей профессии, предполагая моделирование и создание реальных профессиональных ситуаций.

3. Обоснование взаимосвязи получаемых знаний с их практическим применением в будущей профессиональной сфере. На учебных занятиях преподавателю необходимо прежде всего применять междисциплинарный подход и устанавливать межпредметные связи, чтобы у обучающихся формировалась знаниевая система. На этой основе при изучении конкретных тем, начиная с понятийного аппарата, преподавателю необходимо приводить примеры и конкретно указывать место изучаемого материала в сфере будущей профессии.

4. Симулирование развития личностных качеств обучающихся в различных социальных сферах: культурной, творческой, спортивной, социальной (социальное проектирование, волонтерство, участие в конкурсной и грантовой деятельности); вместе с тем это будет способствовать удовлетворению одного из социальных уровней личности, согласно пирамиде А. Маслоу – «Потребность в принадлежности» [2].

5. Применение активных методов обучения на учебных занятиях, к которым по мнению А.М. Смолкина можно отнести лекции с запланированными ошибками, где студентам предлагается найти ошибку и предложить свои варианты решения проблемы, лекции-конференции, эвристические беседы, учебные дискуссии, деловые и ролевые игры, создание проблемных производственных ситуаций, решение педагогических задач, синектический штурм, анализ конкретных ситуаций и прочие, при этом деятельность студентов носит продуктивный, частично-поисковый и творческий характер. Использование активных методов обучения будет способствовать усовершенствованию педагогических технологий.

6. Повышение интереса к преподаваемой учебной дисциплине с помощью различных методических средств и приемов, например, стимулирование интереса к изучаемому материалу за счет создания проблемных ситуаций, кейс-технологий, метода проектов, применения информационно-коммуникационных технологий и др.

7. Индивидуальный подход в процессе обучения должен проявляться в учете индивидуально-психологических особенностей студентов (при выборе формы работы, а также формы контроля), кроме того, необходимо психологическое сопровождение процесса адаптации при поступлении в высшее учебное заведение (тренинги на знакомство, сплочение, командообразование).

**Выводы.** Таким образом, проведенное нами исследование позволяет сделать вывод о необходимости управления процессом мотивации студентов, и для достижения данной цели требуется комплексный. Предложенные факторы могут быть дополнены с учетом специфики подготовки образовательной организации.

**Литература:**

1. Москвина, А.С. Способы создания ситуации успеха для повышения мотивации к обучению младших школьников / А.С. Москвина, О.С. Нестеркина // В Humanity space International almanac VOL. – 2019. – № 7. – С. 136-141.
2. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб.: Евразия, 1999. – 316 с.

УДК 378

кандидат педагогических наук **Иванова Марина Михайловна**

Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул);

кандидат педагогических наук, доцент **Малетин Станислав Вячеславович**

Барнаульский юридический институт МВД России (г. Барнаул);

старший преподаватель **Рындовская Елизавета Вадимовна**

Сибирский государственный индустриальный университет (г. Новокузнецк)

### ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Аннотация.* В современной системе подготовки кадров высшего профессионального образования возрастают требования к выпускникам. Для того, чтобы молодому специалисту быть конкурентоспособным, необходимо помимо профессиональной подготовленности владеть основами научно-исследовательской деятельности. Научная статья посвящена проблеме формирования культуры научно-исследовательской деятельности в системе высшего профессионального образования. Авторы анализируют современные тенденции развития высшего образования. На основе системного подхода, обосновывается необходимость формирования культуры научно-исследовательской деятельности обучающихся. Особое внимание уделено конкретизации и сравнению понятий «культура» и «компетентность». В результате научных изысканий авторы определяют соотношение исследуемых понятий как подчинение. Понятие «культура» является наиболее общим по отношению к понятию «компетентность». В этом ключе сформулировано определение понятия «культура научно-исследовательской деятельности». Выделены структурные составляющие культуры научно-исследовательской деятельности: наличие ценностей, связанных с научно-исследовательской деятельностью; освоение понятийного аппарата науки; владение логикой научного исследования; освоение опыта представления собственных результатов научно-исследовательской деятельности; творческий компонент; рефлексия собственной деятельности. В работе представлены культурные уровни научно-исследовательской деятельности, выделенные на основе уровней организации материи: микроуровень, мезоуровень, макроуровень и мегауровень. Иерархия обозначенных уровней соотносится с учебными курсами. Также в статье представлены этапы формирования культуры научно-исследовательской деятельности студентов. Особое внимание уделяется рассмотрению вопроса профессиональной этики в процессе научного исследования. Авторы приходят к выводу о том, что формирование научно-исследовательской культуры обучающихся в вузе представляет собой организованную, целенаправленную, структурную деятельность и для достижения высокой эффективности педагогам необходимо осознанно управлять этим процессом.

*Ключевые слова:* культура, научно-исследовательская деятельность, обучающиеся, учебный процесс, формирование, высшее образование, профессиональная подготовка.

*Annotation.* In the modern system of training higher professional education, the requirements for graduates are increasing. In order for a young specialist to be competitive, it is necessary, in addition to professional readiness, to master the basics of research activities. The scientific article is devoted to the problem of the formation of a culture of research activities in the system of higher professional education. The authors analyze current trends in the development of higher education. On the basis of a systematic approach, the necessity of forming a culture of research activities of students is substantiated. Particular attention is paid to the concretization and comparison of the concepts of "culture" and "competence". As a result of scientific research, the authors define the ratio of the concepts under study as subordination. The concept of "culture" is the most general in relation to the concept of "competence". In this vein, the definition of the concept of "culture of research activity" is formulated. Structural components of the culture of research activities are identified: the presence of values associated with research activities; mastering the conceptual apparatus of science; possession of the logic of scientific research; mastering the experience of presenting their own results of research activities; creative component; reflection of one's own activity. The paper presents the cultural levels of research activities, identified on the basis of the levels of organization of matter: micro level, meso level, macro level and mega level. The hierarchy of the designated levels corresponds to the training courses. The article also presents the stages of the formation of a culture of research activities of students. Particular attention is paid to the consideration of the issue of professional ethics in the process of scientific research. The authors come to the conclusion that the formation of a research culture of students at a university is an organized, purposeful, structural activity, and in order to achieve high efficiency, teachers need to consciously manage this process.

*Key words:* culture, research activity, students, educational process, formation, higher education, professional training.

**Введение.** Формирование культуры личности представляет собой длительный процесс, который не заканчивается освоением определенной ступени образования. Каждый этап обучения создает условия для овладения культурного уровня с присущим ему содержанием. Культура личности представляет собой комплекс характеристик (ценностных ориентаций, идеалов, знаний, умений, навыков, опыта деятельности, творческой направленности и т.д.), который позволяет личности жить в гармонии с общечеловеческой культурой, созидая и развивая свою индивидуальность. Существует значительное количество различных видов культуры на личностном уровне: этическая, эстетическая культура, культура труда, культура общения, бытовая культура и т.д. На этапе получения высшего профессионального образования наряду с другими видами культуры, весьма актуальным является формирование культуры научно-исследовательской деятельности, что определяется спецификой учебного процесса вуза.

**Изложение основного материала статьи.** Происходящая трансформация различных сфер жизнедеятельности человека оказывает влияние, в том числе, и на сферу профессиональной подготовки специалистов. Высшая школа, являясь неотъемлемой частью структуры непрерывного образования претерпевает изменения. В современной системе высшего профессионального образования наблюдаются следующие тенденции: увеличивается объем получаемой студентами информации; происходит изменение методологической основы педагогики высшей школы; усиливаются процессы глобализации, интернационализации, интенсификации и оптимизации образования и др. (А.Н. Джуринский, Д.А. Карманова, В. Миронов, В. Садовничий, Л.М. Яо и др.). Одной из важнейших задач профессионального образования на современном этапе становится формирование у обучающихся научно-исследовательской культуры. Овладение научно-исследовательской культурой обеспечит активное, осознанное освоение обучающимися системы профессиональных компетенций, а также формирование у них профессиональной направленности [1]. Выпускник, который овладел на высоком уровне культурой научно-исследовательской деятельности, способен применять методы научного познания, активнее и стремительнее других проникает в сущность окружающих явлений, событий и процессов, быстрее осуществляет поиск путей решения проблемы, выполняет поставленные задачи, определяя логику своих действий, тем самым он будет более конкурентоспособным специалистом.

В рамках исследуемой проблемы возможно отождествление понятий научно-исследовательская культура и научно-исследовательская компетентность. Обобщив различные подходы к определению данных понятий, можно сформулировать следующие определения: культура – результат качественного развития совокупности ценностей, традиций, убеждений, знаний, умений, норм деятельности и поведения, компетентность представляет собой интегральную характеристику личности, позволяющую решать профессиональные задачи (знания, умения, опыт деятельности). Ключевым отличием культуры от компетентности является наличие ценностно-смысловой системы, которая имеет относительно устойчивую характеристику. В свою очередь компетентность имеет динамический и прикладной характер, что позволяет одновременно адаптироваться под необходимость решения изменяющихся профессиональных задач. Дабы избежать механистического выполнения любого рода задач, очень важно иметь сформированную систему ценностей, идеалов и убеждений, что возможно только в рамках формирования целостной культуры личности. Тем самым, культура представляет собой фундамент для формирования и развития компетентности. Вследствие чего, с этой точки зрения, соотношение понятий «культура» и «компетентность» позволяет определить их взаимосвязь как вид – подчинение.

Ретроспективный анализ проблемы формирования научно-исследовательской культуры студентов в отечественной и зарубежной литературе позволяет сделать вывод о наличии научного интереса к этому вопросу, что отражено в трудах таких исследователей как: М.В. Ломоносов (1739-1759); Ж.Ж. Руссо (1762), Н.И. Новиков (1770), И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин (1982) М.И. Махмутов (1985), М.В. Кларин (1995) и др. В работах авторов отражена важность и значимость овладения исследовательским методом обучающимися. В научных трудах В.И. Андреева, Ю.К. Бабанского, В.И. Загвязинского, П.И. Пидкасистого, В.А. Сластенина и др. отражены подходы к развитию исследовательского мышления студентов, анализируются новые возможности рассмотрения проблемы [2, 5].

Проведенный анализ научной литературы позволяет констатировать то, что к началу XXI века в науке накоплен значительный теоретический и эмпирический материал по формированию научно-исследовательской культуры студентов. Однако недостаточно полно освещено поле проблем, связанных с формированием научно-исследовательской культуры обучающихся в рамках перехода на новые федеральные государственные образовательные стандарты. В настоящее время фокус научного исследования смещен в сторону формирования научно-исследовательской компетентности в парадигме методологических подходов современной высшей школы (компетентностный и системно-деятельностный подходы). Целью нашего исследования является рассмотрение возможностей формирования научно-исследовательской культуры обучающихся в современном образовательном пространстве высшего учебного заведения.

Под культурой научно-исследовательской деятельности мы понимаем интегральное качество личности, характеризующееся ценностным отношением к науке и исследовательской деятельности, владением методами поисковой и исследовательской деятельности, освоенной логикой научного исследования, наличием определенных способностей и творческих возможностей, а также оценке своей деятельности [3].

Композиционными составляющими культуры научно-исследовательской деятельности являются следующие компоненты:

- наличие ценностей, связанных с научно-исследовательской деятельностью;
- освоение понятийного аппарата науки (на внутрипредметной и междисциплинарной основе);
- владение логикой научного исследования;
- освоение опыта представления собственных результатов научно-исследовательской деятельности;
- творческий компонент, предполагающий нестандартное видение решения научных задач, выражающийся в инновационной деятельности;
- рефлексия собственной деятельности.

Освоение обучающимися культуры научно-исследовательской деятельности осуществляется в течение всего периода обучения в вузе, данный процесс имеет этапы и уровни. Взяв за основу уровни организации материи: микроуровень, мезоуровень, макроуровень и мегауровень, разстроим культурные уровни научно-исследовательской деятельности:

– микроуровень: освоение культуры научно-исследовательской деятельности в рамках одной учебной дисциплины, начинается с первого курса обучения. На этом уровне студенты знакомятся с основами научно-исследовательской деятельности и выполняют следующие виды научно-методических работ: конспект, доклад, реферат, сообщение в различных формах – устный доклад, письменная работа, информация оформленная с помощью программы PowerPoint и др. В современных учебных заведениях широко применяются интерактивные методики, а также современные средства получения информации: компьютеры, интернет, интерактивные доски и многое другое. В таких условиях важно активно применять на практике новые подходы к обучению;

– мезоуровень: осуществление научно-исследовательской деятельности по выбранной самостоятельно или заданной преподавателем проблеме исследования, поиск решения которой предполагает установление межпредметных связей, использование междисциплинарного подхода. Примерами работ могут выступать конспект, доклад, реферат, сообщение, научные тезисы, научная статья, подготовка доклада и выступление на научной и научно-практической конференции, курсовые работы;

– макроуровень предполагает формирование культуры научно-исследовательской деятельности в рамках написания выпускной квалификационной работы бакалавра, специалиста или магистерской диссертации, которые являются обязательной формой государственной итоговой аттестации выпускников. Выполнение данного вида работ демонстрирует уровень овладения обучающимися системой теоретических знаний, практических умений и навыков, общих и профессиональных компетенций, позволяющих решать профессиональные задачи в рамках осваиваемой профессии. Написание выпускной квалификационной работы предполагает применение и демонстрацию знаний, умений, навыков, компетенций, полученных по всем учебным дисциплинам за все годы обучения в вузе, включая практику;

– мегауровень: высший уровень освоения культуры научно-исследовательской деятельности, проявляющийся в подготовке и защите диссертаций на соискание ученой степени кандидата и доктора наук. Написание диссертации на мегауровне предполагает максимально самостоятельное исследование на основе своих научных интересов, результатом которого выступает творчески научный продукт.

Рассмотрев формирование культуры научно-исследовательской деятельности с позиции уровней организации, выделим основные этапы формирования культуры. Процесс формирования научно-исследовательской культуры обучающихся происходит на основе имеющихся знаний, полученных на этапе общего образования.

Первый этап предполагает определение наличия исследовательского опыта у обучающихся (знание о научном исследовании и методах его организации, умения его проводить). На первом курсе при освоении учебных дисциплин общекультурного цикла, преподаватели знакомят с понятийным аппаратом наук, объектом науки, основными методами исследования. Имеющиеся знания и опыт у обучающихся могут быть недостаточными, неполными, а в ряде случаев неверными. Очень важно на этом этапе без предварительного научения не предлагать задания для выполнения, требующие системного подхода к выполнению научно-исследовательской деятельности, поскольку может закрепиться неправильный

навык. Кроме того, на этом этапе важно мотивировать обучающихся к исследовательской деятельности, подчеркивая ее важность, значимость, уникальность, тем самым способствовать формированию ценностных установок к научно-исследовательской деятельности. На всех этапах научного исследования, студентов необходимо обучать этике научного исследования. Основными аспектами в рамках этой темы являются: достоверность полученной информации; фальсификация данных; соблюдение конфиденциальности лиц, которые участвуют в эксперименте; наличие в работе компиляции или плагиата; надежность полученных результатов и т.д.

Второй этап включает непосредственное знакомство студентов с научно-исследовательской деятельностью, методами исследования и их применением, логикой проведения научного исследования, компонентами методологического аппарата. На этом этапе осуществляется формирование первичного опыта исследовательской деятельности при выполнении различных видов исследовательских заданий. Поскольку одним из компонентов общей культуры научно-исследовательской деятельности является оценочно-рефлексивный компонент, нам видится важной задачей обучение студентов основам оценки и рефлексии своей деятельности. Необходимо соотносить выполненное задание с заданными критериями, при этом анализировать причины несоответствия с «образцом», определять теоретическую и практическую значимость выполненного исследования, выявлять сферы применения [4].

На третьем этапе формирования определяется уровень сформированности научно-исследовательской культуры студентов, дифференцируются виды и содержание исследовательских заданий, совершенствуются способы и приемы выполнения студентами, исследовательских заданий в зависимости от уровня сформированности их научно-исследовательской культуры. С обучающимися, испытывающими трудности необходимо проводить коррекционную работу, направленную на восполнение недостающих пробелов. На этом этапе также важно продолжать оценочно-рефлексивную работу, которая в большей степени должна переходить на уровень самоанализа и самостоятельного поиска средств и путей коррекции.

**Выводы.** Таким образом, можно сделать вывод, что формирование научно-исследовательской культуры обучающихся в вузе представляет собой организованную, целенаправленную и структурную деятельность. Методически грамотно выстроенная работа будет способствовать более глубокому и прочному усвоению знаний, совершенствованию умений и навыков самостоятельной работы, развитию личностных качеств и тем самым содействовать развитию науки в целом. Для студента это даст возможность быть более подготовленным специалистом.

#### **Литература:**

1. Вакджиря, М.Б. Организация научно-исследовательской деятельности студентов / М.Б. Вакджиря // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 3(34). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-nauchno-issledovatel'skoy-deyatelnosti-studentov/viewer> (дата обращения 15.02.2022).
2. Галактионов, И.В. Психология творческой деятельности: структура, этапы, механизмы, методы исследования: учеб. пособие / И.В. Галактионов. – Хабаровск: Изд-во Тихоокеан. гос.ун-та, 2017. – 124 с.
3. Крылова, Н.Б. Культурология образования / Н.Б. Крылова. – М.: Народное образование, 2000. – 272 с.
4. Самойличенко, А.К. Рефлексивность как психологический ресурс успешного обучения студентов ВПО (на примере студентов экономического профиля) / А.К. Самойличенко, Токмакова А.А. // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2017. – № 4 (21). – С. 272-275.
5. Слостенин, В.А. Психология и педагогика / В.А. Слостенин, В.П. Каширин. – М.: Академия, 2010. – 480 с.

Педагогика

#### **УДК 378**

**кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры методики преподавания математики и информатики Исмаилова Замина Назимовна**  
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала);  
**кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры музыковедения, хорового дирижирования и методики музыкального образования Шахназарова Патит Тайгибовна**  
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала)

#### **ВКЛАД ДИСЦИПЛИНЫ «ОЦЕНИВАНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИКТ» В ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ПОДГОТОВКУ БУДУЩИХ МАГИСТРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Аннотация.* В настоящее время большое распространение получили средства оценивания результатов обучения на базе современных информационных и коммуникационных технологий (ИКТ). В данной статье описана структура дисциплины «Оценивание результатов обучения с использованием ИКТ» включенной в учебный план магистратуры по направлению 44.04.01. «Педагогическое образование» магистерская программа «Информационные и коммуникационные технологии в образовании». Указываются причины внедрения средств ИКТ в оценочную деятельность. Увеличение мотивации будущих магистров обучающихся при оценивании знаний с использованием современных средств ИКТ на сегодняшний день является общемировой тенденцией. Курс «Оценивание результатов обучения с использованием ИКТ» направлен на формирование у будущих магистров педагогического образования по профилям «Информационные и коммуникационные технологии в образовании» и «Музыкальное образование» знаний в области современных средств оценивания результатов обучения.

*Ключевые слова:* оценка результатов обучения, компьютерное тестирование, тестовые системы, педагогическое образование.

*Annotation.* Currently, tools for evaluating learning outcomes based on modern information and communication technologies (ICT) are widely used. This article describes the structure of the discipline "Evaluation of learning outcomes using ICT" included in the curriculum of the master's degree in the direction 44.04.01. "Pedagogical education" master's program "Information and communication technologies in education". The reasons for the introduction of ICT tools in evaluation activities are indicated. Increasing the motivation of future masters students in assessing knowledge using modern ICT tools is a global trend today. The course "Evaluation of learning outcomes using ICT" is aimed at the formation of future masters of pedagogical education in the profiles "Information and communication technologies in education" and "Music education" knowledge in the field of modern means of evaluating learning outcomes.

*Key words:* evaluation of learning outcomes, computer testing, test systems and shells, pedagogical education.

**Введение.** В современных исследованиях, посвященных вопросам цифровизации профессионального образования, делается акцент на то, что одной из важнейших задач повышения качества обучения является подготовка компетентного специалиста.

Целью профессиональной подготовки магистра педагогического образования является формирование профессиональной компетентности – готовности решать разнообразные профессиональные задачи на основе применения знаний, опыта, ценностей и наклонностей, [4, С. 123-124].

В условиях цифровизации образования способность будущего магистра педагогического образования использовать цифровые инструменты и сервисы для решения профессиональных задач является одним из компонентов его профессиональной компетентности, которая проявляется как совокупность универсальных и общеуниверсальных компетенций. Эффективность формирования профессиональной компетентности будущего магистра педагогического образования обеспечивается развитием его способности решать профессиональные задачи разного уровня сложности.

**Изложение основного материала статьи.** Компетентность формируется в деятельности, поэтому подготовку будущих магистров педагогического образования к использованию цифровых инструментов и сервисов в профессиональной педагогической деятельности следует строить на основе деятельностного подхода. Это позволяет нацелить подготовку на формирование личности магистра, умеющего ориентироваться и принимать обоснованные решения в условиях цифровой трансформации, владеющего приемами творческой деятельности и способного не только усваивать готовое знание, но и генерировать новое на основе цифровых инструментов и сервисов [5, С. 342-343].

К сожалению, действующие ФГОС ВО (уровень магистратура) всё ещё слабо отражают потребность формирования у будущих магистров умений и навыков использования средств ИКТ (в настоящее время средств цифровизации) в будущей программно-педагогической деятельности.

Это вызывает, по мнению И.А. Вишнякова необходимость модернизации педагогического образования, в том числе и в контексте организации специального обучения будущих магистров педагогического образования использованию информационных технологий в процессе преподавания различных дисциплин. в зависимости от базового профиля [3, С. 91-92].

В последние годы внедрение современных средств цифровизации в сферу образования повлияло, как на деятельность студента, так и на деятельность преподавателя, что неизбежно привело к поиску совершенствования процесса обучения и контроля. Автор учебного пособия Звонников В.И. [7] под педагогическим контролем понимают единую методическую систему, которая может осуществляться в процессе как аудиторной, так и внеаудиторной деятельности, носит совместный характер, объединяя преподавателей и студентов, и направлена на оценку результатов учебного процесса. С помощью контрольных мероприятий можно оценить достижения будущих магистров в процессе применения информационных технологий в образовательной практике, учитывая достоинства и недостатки данных форм обучения и контроля.

В настоящее время становится всё более актуальной проблема внедрения разнообразных оценочных механизмов в практику преподавания различных дисциплин. Во многом это связано с введением ЕГЭ и, соответственно, возрастанием роли различных оценочных средств в образовательном процессе [6].

Все указанные проблемы нами реализуются в дисциплине «Оценивание результатов обучения с использованием ИКТ». В настоящее время в образовании при проведении контроля стали широко использоваться средства ИКТ. В педагогических инновациях появилось отдельное направление – компьютерное тестирование. При проведении компьютерного тестирования применение тестов, оценивание результатов студентов и выдача им результатов осуществляется с помощью средств ИКТ.

На сегодняшний день по компьютерному тестированию имеются многочисленные публикации, разработаны программно – инструментальные средства для проведения тестирования. Компьютерное тестирование имеет определенные преимущества по сравнению с бланчным тестированием, которые проявляются особенно заметно при массовых проверках. Благодаря компьютерному тестированию можно повысить информационную безопасность и предотвратить рассекречивание теста за счет высокой скорости передачи информации и специальной защиты электронных файлов. Именно использованию современных средств ИКТ повышаются информационные возможности процесса оценивания результатов обучения [8].

Таким образом, в настоящее время остается актуальной проблема развития способностей будущих магистров педагогического образования к использованию средств ИКТ и цифровизации в профессиональной деятельности, обусловленной потребностями цифровой трансформации.

На факультете математики физики и информатики ДГПУ функционирует магистратура направления 44.04.01 «Педагогическое образование». В рамках данного направления реализуются следующие программы:

- программа «Информационные и коммуникационные технологии в образовании»;
- программа «Музыкальное образование».

В качестве дисциплины по выбору в учебный план данных программ включена дисциплина «Оценивание результатов обучения с использованием ИКТ».

Целью дисциплины «Оценивание результатов обучения с использованием ИКТ» – как раз и является ознакомление студентов магистратуры с возможностями использования средств ИКТ в процессе реализации контроля и диагностики.

При изучении данной дисциплины решаются следующие основные задачи:

1. Анализ проблемы контроля знаний и оценки достижений учащихся в современном образовании.
2. Ознакомить студентов с ролью и функциями инфокоммуникационных технологий в процессе обучения.
3. Сформировать базовые знания о современных информационно-коммуникационных технологиях, необходимых для рациональной организации учебного процесса в условиях ИКТ насыщенной среды.
4. Организовать активную учебно-познавательную деятельность магистров, направленную на использование современных средств ИКТ для сопровождения учебного процесса.
5. Развивать умения использовать возможности ЦОР для оценивания результатов обучения.
6. Ознакомить студентов магистратуры с такими цифровыми инструментами и сервисами, как: тестовая оболочка «MyTestX», «Websoft CoursLab», Мастер Тест, Learningapps, Online Test Pad и другие.

Содержание дисциплины «Оценивание результатов обучения с использованием ИКТ» составлена на основе модульной технологии, включающее следующие модули:

**Модуль 1.** Современные средства оценивания результатов обучения.

Содержание модуля.

1. Качество образования. Виды, формы и организация контроля качества обучения. Оценка, ее функции.
2. Психолого-педагогические аспекты тестирования. Понятие теста. Виды тестов. Формы тестовых заданий.

Шкалирование результатов тестирования.

3. Компьютерное тестирование и обработка результатов. Интерпретация результатов тестирования.
4. Мониторинг, рейтинг и портфолио в системе средств оценивания образовательного процесса.
5. Аprobация и математико-статистическая обработка теста.



**Модуль 2.** Средства оценки качества знаний обучающихся посредством ИКТ и цифровых инструментов.

Содержание курса:

1. Тестовая оболочка «MyTestX».
2. Разработка тестов в «Websoft CoursLab».
3. Создание и проведение онлайн тестирования в Мастер Тест.
4. Создание и организация тестирования в среде Learningapps.
5. Создание и организация тестирования в среде Online Test Pad.
6. Создание и организация тестирования с использованием образовательных платформ Лекториум, OpenEdX.

Модуль 1 – теоретический, в нем изучаются вопросы истории, методов и средств педагогического контроля.

Модуль 2 – практический, изучаются вопросы организации компьютерного тестирования, технология создания и проведения тестирования с использованием различных тестовых систем.

При изучении дисциплины «Оценивание результатов обучения с использованием ИКТ» нами реализуются нижеперечисленные образовательные технологии и средства обучения (табл. 1):

Таблица 1

**Образовательные технологии и средства обучения, применяемые в процессе профессиональной подготовки студентов магистратуры направления «Педагогическое образование»**

<b>Образовательные технологии</b>	<b>Средства обучения</b>
– информационные образовательные технологии; – контекстного обучения; – личностно-ориентированного обучения.	– интерактивная доска; – системы онлайн тестирования; – интерактивные проекционные комплекты; – проекционные приставки; – электронные учебные пособия; – компьютерный учебный кабинет.

Отдельно хотелось выделить технологию контекстного обучения [10], согласно которой задания для магистров, тестовые методики разрабатывались с учётом специализации. Если говорить о направлении музыкальное образование – магистры знакомились с электронными учебниками, связанные с преподаванием музыки. рассматривались различные сайты, информация с которых может послужить иллюстрацией к урокам музыки. Тем самым происходило обучение магистров с учётом базового образования в бакалавриате и с учётом с преподаваемыми предметами в образовательной школе (большинство магистров уже трудоустроены в школах).

Наиболее распространенные на сегодняшний день программы для создания и проведения тестирования в образовательном процессе это такие как: My TestX, Websoft, CoursLab, Мастер Тест Learningapps, Online Test Pad. Они наиболее актуальны для преподавателей школ и вузов.

В заключении хотелось особо отметить роль преподавателя высшей школы в процессе профессиональной подготовки магистров – будущих педагогов [12]. От сформированности информационной компетентности преподавателя будет зависеть методически правильное использование информационных ресурсов, технологий.

Именно преподаватель собственным примером формирует у студентов магистратуры готовность осуществлять профессиональную педагогическую деятельность на основе современных информационных технологий. И здесь вклад дисциплины «Оценивание результатов обучения с использованием ИКТ» в подготовку магистров – будущих педагогов является весьма весомым в контексте формирования у студентов необходимых компетенций.

**Выводы.** Апробация данного курса на факультете математики, физики и информатики ДГПУ и института культуры и искусства ДГПУ показала его эффективность в формировании ИКТ-компетентности магистрантов направления «Педагогическое образование».

**Литература:**

1. Андреев, А.Б. Компьютерное тестирование: системный подход к оценке качества знаний студентов. Усиление практической подготовки студентов УК деятельности в условиях рыночной экономики / А.Б. Андреев // Материалы Всероссийского практического семинара ректоров (проректоров) вузов. – №21. – Пенза, 2001. – С. 34-40.
2. Блинов, В.И. Методика преподавания в высшей школе: учеб.-практич. пособие / В.И. Блинов, В.Г. Виненко, И.С. Сергеев. – М.: Юрайт, 2019. – 315 с.
3. Вишняков, И.А. Информационные технологии в психологии: Учебно-методическое пособие / И.А. Вишняков, С.Р. Удалов, Т.Ю. Удалова. – СПб.: ЛИСС, 2004. – 118 с.
4. Везиров, Т.Г. Современные средства ИКТ как составляющие цифровой образовательной среды вуза в подготовке магистров педагогического образования / Т.Г. Везиров // Педагогическая наука, образование и воспитание на современном этапе: опыт, традиции и новации. Материалы XIII региональной научно-практической конференции. – Буденновск, 2020. – С. 123-128.
5. Везиров, Т.Г. Смешанное обучение при изучении дисциплин блока «Предметная часть» учебного плана по программе магистратуры / Т.Г. Везиров, Л.К. Бостанова, З.Н. Исмаилова // Педагогический журнал. – Т. 11. – №1-1. – Ногинск, 2021. – С. 341-348.
6. Ерина, И.А. Современные тенденции развития системы образования Российской Федерации / И.А. Ерина, И.Р. Позднякова, Ю.В. Сорокопуд // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 6 (91). – С. 313-315.
7. Звонников, В.И. Современные средства оценивания результатов обучения: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.И. Звонников, М.Б. Чельшкова. – М.: «Академия», 2013. – 224 с.
8. Карпенко, А.П. Тестовый метод контроля качества обучения и критерии качества образовательных тестов / А.П. Карпенко. – [Электронный ресурс]: <http://technomag.bmstu.ru/doc/184741.html> Дата обращения (22. 02 2022)
9. Милохин, Д.Б. Оценка готовности студентов вузов к реализации дистанционного обучения / Д.Б. Милохин // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2017. – № 9(115). – С. 172-177.
10. Сорокопуд, Ю.В. Возможности реализации технологий контекстного обучения в СПО / Ю.В. Сорокопуд, С.А. Сушкова, Л.А. Филимонок // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 5 (90). – С. 218-220.
11. Чайкина, Ж.В. Использование информационно-коммуникационных технологий в педагогическом тестировании / Ж.В. Чайкина // Современные наукоемкие технологии. – № 11-2. – 2016. – С. 392-396.

12. Шумакова, А.В. Авторитет личности преподавателя высшей школы как детерминанта конструктивного стиля педагогического управления в системе отношений «преподаватель-студент» / А.В. Шумакова, В.А. Яшуткин, Е.И. Дворникова // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 6 (91). – С. 319-321
13. Filimoniyuk, L.A. Formation of valuesensitive orientation in the educational space of society competence of magistracy students of psychological-pedagogical course / L.A. Filimoniyuk, L.V. Khalyapina, K.A. Chebanov, N.N. Uvarova, E.V. Soloveva, E.M. Akhmedova // Journal of Fundamental and Applied Sciences. – 2018. – Т. 10. – № 5. – Pp. 1007-1019.
14. Mahindra, K.A. A comparative study of learning with «anatomage» virtual dissection table versus traditional dissection method / K.A. Mahindra, T.C. Singel // Neuroanatomy. Indian Journal of Clinical Anatomy and Physiology. – 2017. – № 4(2). – Pp. 177-180.
15. Kažoka, D. Teaching and learning innovation in present and future of human anatomy course at rsu / D. Kažoka, Pilmane // M. Papers on Anthropology. – 2017. – XXVI/2. – Pp. 44-52.

## УДК 374.3

старший преподаватель **Исмаилова Наиля Иркиновна**

Елабужский институт (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга);  
**кандидат биологических наук, доцент Хасанова Альфия Рафифовна**  
 Набережночелнинский государственный педагогический университет (г. Набережные Челны)

**ОРГАНИЗАЦИЯ ЗАНЯТИЙ ПО ОБУЧЕНИЮ СТУДЕНТОВ НОВОЙ СТАТУСНОЙ РОЛИ ТЬЮТОРА**

*Аннотация.* В статье рассматривается значение тьюторства в российской образовательной системе. Несмотря на то, что тьюторство как самостоятельное педагогическое движение, возвратилось в образование в конце XX века, сегодня оно рассматривается как как инновационная технология. Приводится опыт изучения педагогами Елабужского института КФУ деятельности Межрегиональной тьюторской ассоциации. Деятельность ассоциации стала стимулом для широкого осознания их опыта. А также послужила механизмом создания собственной истории развития тьюторства и наставничества в вузе. Авторы статьи приводят результаты эмпирического исследования для внедрения системы тьюторства на занятиях со студентами. Исследование проводилось с 20 студентами отделения психологии и педагогики Елабужского института Казанского федерального университета. Первым этапом стало анкетирование студентов с целью выявления потребности студентов в приобретении новых компетенций в области тьюторства и наставничества. Результаты показали, что большинство студентов имеют пробелы в знаниях и умениях тьюторства, а также имеют высокую потребность профессионального роста в области наставничества. Это и стало необходимостью введения системной работы по развитию готовности студентов осваивать новые компетенции в области тьюторского сопровождения. Вторым этапом явились дополнительные практические занятия с преподавателем-тьютором по дисциплинам «Клиническая психология», «Возрастно-психологическое консультирование», «Технологии коррекционно-развивающей работы с обучающимися». Здесь студенты учились формулировать вопросы, ставить перед собой задачи, читать и думать в процессе подготовки письменных работ/презентаций. Такая практика создала необходимость анализировать и синтезировать информацию, содержащуюся в различных источниках, интерпретировать прочитанные тексты и объяснять их смысл себе и другим. Третьим этапом стало повторное анкетирование студентов с целью выявления способности и готовности студентов применять компетенции тьюторства и наставничества в актуальной учебной деятельности и в будущей профессиональной. Результатом стало обозначение условий развития тьюторства и наставничества в вузе. Сюда вошли перестройка деятельности педагога как ключевой фигуры в деле образования, смена его личностных приоритетов, нацеленность на развитие индивидуальности каждого обучающегося, психолого-педагогическая поддержка обучающихся, высокий уровень заинтересованности обучающихся, пробуждение у обучающихся личной заинтересованности в приобретаемых умениях, которые могут и должны пригодиться в жизни.

*Ключевые слова:* тьютор, обучение, наставничество, студенты, компетенции, анкетирование, условия.

*Annotation.* The article examines the importance of tutoring in the Russian educational system. Despite the fact that tutoring as an independent pedagogical movement returned to education at the end of the XX century, today it is considered as an innovative technology. The experience of studying the activities of the Interregional Tutor Association by teachers of the Elabuga Institute of KFU is given. The activity of the association has become an incentive for a wide awareness of their experience. It also served as a mechanism for creating its own history of the development of tutoring and mentoring at the university. The authors of the article present the results of an empirical study for the introduction of a tutoring system in classes with students. The study was conducted with 20 students of the Department of Psychology and Pedagogy of the Yelabuga Institute of Kazan Federal University. The first stage was a survey of students in order to identify the needs of students in acquiring new competencies in the field of tutoring and mentoring. The results showed that most students have gaps in the knowledge and skills of tutoring, and also have a high need for professional growth in the field of mentoring. This became the need to introduce systematic work to develop students' readiness to master new competencies in the field of tutor support. The second stage was additional practical classes with a teacher-tutor in the disciplines of "Clinical psychology", "Age-psychological counseling", "Technologies of correctional and developmental work with students". Here students learned to formulate questions, set tasks, read and think in the process of preparing written papers/presentations. This practice has created the need to analyze and synthesize the information contained in various sources, interpret the texts read and explain their meaning to yourself and others. The third stage was a repeated survey of students in order to identify the ability and willingness of students to apply the competencies of tutoring and mentoring in current educational activities and in future professional activities. The result was the designation of conditions for the development of tutoring and mentoring at the university. This includes the restructuring of the activity of the teacher as a key figure in education, the change of his personal priorities, the focus on the development of the individuality of each student, psychological and pedagogical support of students, a high level of interest of students, the awakening of students' personal interest in acquired skills that can and should be useful in life.

*Key words:* tutor, training, mentoring, students, competencies, questionnaire, conditions.

**Введение.** Тьюторство в систему российского образования, как самостоятельное педагогическое движение, возвратилось в конце XX века, в период, когда происходило реформирование образовательной системы. И сегодня, в третьем тысячелетии, оно не только быстро набирает обороты в отечественном педагогическом процессе, но и предстает в российской образовательной ситуации как инновационная технология [5, С. 93].

Непрерывно происходящие в российском образовании изменения требуют такого обучения, при котором обучающийся мог быть мобильным, адаптивным, обладать инновационной компетентностью [4, С. 21]. Этого можно добиться внедрением системы тьюторства, основными задачами которого станут индивидуальное сопровождение обучающегося с учетом его потребностей и интересов, выявление несформированности компетенций для выбора средств и форм образования, разработка персональной образовательной программы, отслеживание её эффективности и оценивание субъектно-значимых результатов [2, С. 234].

**Изложение основного материала статьи.** Преподаватели кафедры психологии Елабужского института Казанского федерального университета изучили опыт тьюторского движения в России и выяснили, что в 2007 году создана Межрегиональная тьюторская ассоциация, которая профессионально развивает институт наставничества, обеспечивает научно-методическое сопровождение образовательных учреждений от дошкольного образования до высшего, а также способствовала тому, что профессия тьютор внесена в реестр профессий и номенклатуру должностей. Изучение деятельности межрегиональной тьюторской ассоциации и опыта организации сопровождения стало актуальным для нас. Анализируя его, мы увидели стимул для более широкого осознания собственной педагогической деятельности, обозначили направление дальнейшего развития и осознали возникающие проблемы и возможные пути их решения.

Елабужский институт Казанского федерального университета начал собственную историю развития тьюторства и наставничества в 2021 году, поставив цель внедрить в образовательный процесс обучение студентов модель тьюторского управления. Это позволит вузу следовать программе реформирования современного образования, связанное с введением новых профессий и педагогических специальностей. Перспективная инновационная деятельность даст возможность будущим педагогам приобрести дополнительные профессиональные компетенции в области тьюторского сопровождения индивидуальных образовательных программ, проектных работ, исследовательской деятельности обучающихся [1, С. 97].

На базе нашего института было организовано исследование, гипотезой которого стало предположение о том, что прежде, чем вводить ту или иную технологию в учебный процесс, необходимо применить несколько форм наставничества на занятиях со студентами, дать возможность студентам осознать культурную уникальность тьюторства, систематизировать исследования по формированию метакогнитивных способностей студентов. Под метакогнитивными способностями понимается умения и навыки, приобретенные благодаря наставническому обучению [3, С. 74].

Исследование было организовано на базе отделения психологии и педагогики Елабужского института Казанского федерального университета. Респондентами стали 20 будущих педагогов-психологов разных курсов.

На первом этапе было проведено анкетирование студентов с целью выявления потребности студентов в приобретении новых компетенций в области тьюторства и наставничества. Студентам было предложено ответить на вопросы анкеты.

Анкета «Тьютор – это?».

1. Имеете ли Вы представление о профессии «тьютор» в образовании?
2. Тьютор – это: (дайте свое определение) \_\_\_\_\_
3. Считаете ли Вы тьюторство отдельной профессией?
4. Имеете ли Вы знания, необходимые для осуществления тьюторской деятельности?
5. Владаете ли Вы умениями и навыками тьютора?
6. Хотели бы Вы приобрести профессиональные компетенции в тьюторской деятельности?

Вторым этапом стали интенсивные индивидуальные или в малых группах практические занятия с преподавателем-тьютором, которые состоялись в течение двух-трех недель после проведенного анкетирования.

Третьим этапом стало повторное анкетирование студентов с целью выявления способности и готовности студентов применять приобретённые компетенции тьюторства и наставничества в дальнейшей собственной учебной деятельности и в будущей профессиональной.

Анкета «Я – тьютор».

1. Вы сможете реализовать себя в профессии «тьютор» в образовании?
2. Тьюторство для Вас – это? (напишите одно или два утверждения).
3. Какие знания Вы приобрели, необходимые для осуществления тьюторской деятельности?
4. Какие Вы приобрели умения и навыки тьютора?
5. Опишите условия, необходимые для осуществления тьюторской деятельности?
6. Какие дополнительные компетенции необходимы Вам для осуществления тьюторской деятельности?

Четвертым этапом стали анализ и интерпретация исследуемых данных.

В результате анкетирования на первом этапе было выявлено, что 40% студентов имеют смутное представление о профессии тьютор в образовании, 40% продемонстрировали полное незнание о существовании такой профессии, а 20% выразили непонимание роли тьютора в образовательной системе. Разные сведения были получены о понятии «тьютор» – 40% домашних репетитор, 35% – прикрепленный учитель, 25% ответили – наставник.

Вопрос «Считаете ли Вы тьюторство отдельной профессией?» продемонстрировал разделение мнений студентов относительно поровну: «да» – 55%, «нет» – 45%.

На вопрос о знаниях, необходимых для осуществления тьюторской деятельности 100% студентов написали, что не имеют необходимых знаний для осуществления тьюторской деятельности.

Ответ на вопрос анкеты об умениях и навыках тьютора в образовательном процессе был 100% «нет». В большинстве случаев (96%) студентов высказали потребность в приобретении новых профессиональных компетенций для осуществления тьюторской деятельности, понимая, что она качественно повышает образование.

Таким образом, результаты, полученные в ходе анкетирования, убедительно показывают, что большинство студентов имеют пробелы в знаниях и умениях тьюторства, а также имеют высокую потребность профессионального роста в области наставничества. В итоге можно констатировать необходимость введения системной работы по развитию готовности студентов осваивать новые компетенции в области тьюторского сопровождения.

Второй этап сводится к описанию сопровождения студентов на дополнительных занятиях по изучению дисциплин «Клиническая психология», «Возрастно-психологическое консультирование», «Технологии коррекционно-развивающей работы с обучающимися». Тьюторская работа строилась с учетом индивидуальных особенностей и уровня знаний студента, его интересов и личных качеств, сильных и слабых сторон. Студентам предлагалось написание письменной работы или разработка презентации, связанных с трудностями изучения обозначенных дисциплин. На наш взгляд, письменная работа/презентация помогает студентам понять, что они знают: каждый из них не поймет, о чем он думает, пока не увидит то, что сам написал. Другими словами, это позволяет студентам достичь метакогнитивного понимания развития своей собственной мысли. Далее следовало обсуждение выполненных заданий, обозначение круга проблемных вопросов и проведение с непосредственно самого занятия.

В процессе участия в занятиях с преподавателем-тьютором студенты учились формулировать вопросы, ставить перед собой задачи, читать и думать в процессе подготовки письменных работ/презентаций. Подобная практика даёт наилучшие

возможности для развития аналитического мышления, создает необходимость анализировать и синтезировать информацию, содержащуюся в различных источниках, интерпретировать прочитанные тексты и объяснять их смысл себе и другим. Кроме того, методика проведения тьюторских занятий позволяют сделать их менее формальными, чем, например, лекции, и дают возможность самим студентам расширить собственные знания, приобрести новые умения, а при необходимости, изменить позиции.

Результаты третьего этапа при повторном анкетировании студентов дали нам возможность увидеть сформированность способности и готовности студентов применять приобретённые компетенции тьюторства. Вопрос о реализации в новой профессии «тьютор» в образовании дал положительный отклик у 84% студентов. Здесь же можно предположить результаты отрицательного ответа «нет» от 16% респондентов. Возможно, это связано с тем, что среди участников были студенты младших курсов, которые испытывали стеснение, недостаточно оценили эффект личного взаимодействия с преподавателем-тьютором, не смогли получить удовольствие от природы и качества взаимоотношения.

Следующий вопрос не вызвал затруднений и 100% студентов правильно ответили на него. Все ответы можно свести к выводу студентов о том, что тьютор – это наставник и основной формой реализации тьюторства является сотрудничество. Причем, в педагогической деятельности тьюторство возможно в результате взаимодействия и передачи опыта от старших к младшим, в виде совместного обучения, наставнической поддержки и совместного развития более опытных в компании с менее опытными.

Ответы 98% студентов на третий и четвертый вопрос о приобретённых знаниях, умениях и навыках тьютора вызвал достаточно содержательные ответы. Приводим обобщенный ответ: приобрели знания об учёте индивидуальных особенностей, индивидуальных образовательных потребностях, интересах и возможностях каждого обучающегося, а также приобрели умения к рефлексии и анализу своего опыта самообразования, навык создания благоприятной учебной среды, умений выяснять непонятные и проблемные места, навык планирования совместных дальнейших мер по преодолению затруднений, достижению новых образовательных результатов. Одна студентка отличилась ответом, процитировав автора «Великой дидактики» Я.А. Коменского: «Все, что усвоено, в свою очередь должно быть передаваемо другим и для других. Как можно больше спрашивать, спрошенное – усваивать, тому, что усвоил – обучать. Эти три правила дают возможность ученику побеждать учителя».

Ответы об условиях для осуществления тьюторской деятельности были примерно одинаковы по смыслу, в связи с чем также приведём обобщенный ответ. Итак, условиями студенты считают перестройку деятельности педагога как ключевой фигуры в деле образования, смену его личностных приоритетов, нацеленность на развитие индивидуальности каждого обучающегося, психолого-педагогическая поддержка обучающихся, высокий уровень заинтересованности обучающихся и мотивация к получению знаний, пробуждение у обучающихся личной заинтересованности в приобретаемых умениях, которые могут и должны пригодиться в жизни.

В качестве дополнительных компетенций, необходимых для осуществления тьюторской деятельности, студенты выделили: тьюторское сопровождение развития одарённого ребенка, умения создавать гибкие вариативные модели тьюторского сопровождения детей на разных возрастных этапах, навыки выявления адекватной самооценки через сравнение с самим собой, собственным ростом и успехами, сопровождение при реализации индивидуальных образовательных маршрутах.

**Выводы.** На занятиях личностное взаимодействие студента и преподавателя-тьютора должно приобретать вид сотрудничества, так как хороший наставник исходя из индивидуальных потребностей и интересов студента помогает в составлении индивидуального плана обучения. Кроме того, преподаватель-тьютор, наблюдая за развитием студента, отмечая несформированность тех или иных компетенций и может рекомендовать студенту развить их, используя различные формы тьюторства в образовательном пространстве высшего учебного заведения. А также преподаватель-тьютор осуществляет функции морального наставничества, помогает в трудных ситуациях, возникающих в процессе обучения.

Таким образом, введение технологий тьюторства в образовательное пространство вуза отвечает актуальным задачам современного образования, а «тьюторство» является одним из наиболее перспективных направлений совершенствования деятельности современного преподавателя в системе высшего профессионального образования.

#### **Литература:**

1. Белокурова, Е.С. Использование института тьюторства в организации и управлении образовательным процессом в вузе / Е.С. Белокурова, Л.М. Борисова, В.В. Пеленко // Техничко-технологические проблемы сервиса. – 2015. – № 2(32). – С. 96-100.
2. Заболотина, А.В. Современные формы и методы организации дополнительного профессионального образования / А.В. Заболотина // Тенденции и перспективы развития социотехнической среды: Материалы IV международной научно-практической конференции, Москва, 13 декабря 2018 года / Ответственный редактор И.Л. Сурат. – Москва: Современный гуманитарный университет, 2018. – С. 236-245.
3. Зинчук, Г.М. Развитие института тьюторства в современном высшем образовании России / Г.М. Зинчук // Инновации и инвестиции. – 2020. – № 7. – С. 73-76.
4. Колесов, В.И. Сущность технологии тьюторства в системе современного образования в новом социуме / В.И. Колесов, А.Н. Смоленская // Наука, техника, образование: взаимодействие и интеграция в современном обществе: Сборник научных трудов по материалам I Международной научно-практической конференции, Смоленск, 30 июня 2018 года. – Смоленск: Международный научно-информационный центр "Наукосфера", 2018. – С. 21-24.
5. Челнокова, Е.А. Технологии тьюторства в системе высшего образования / Е.А. Челнокова, И.Д. Сулимова, Н.М. Григорян // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2017. – № 4(42). – С. 91-95.

## УДК 37.01

**кандидат педагогических наук, доцент Казначеева Светлана Николаевна**

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

**кандидат педагогических наук, доцент Бичева Ирина Борисовна**

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

**студент Казначеев Дмитрий Александрович**

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

### ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО ФИЗИКЕ КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ ИНТЕРЕСА И КАЧЕСТВА ОСВОЕНИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

*Аннотация.* В статье раскрываются особенности организации внеурочной деятельности по изучению физики в общеобразовательной школе. На основе анализа научных публикаций авторы формулируют понимание внеурочной деятельности по физике как организацию систематической работы учеников в свободное от учебных занятий время. Ее цель определяется как развитие интереса к физике и повышение качества знаний изучаемого материала. Определяются формы ее осуществления. Выделяются основополагающие принципы проведения внеурочных занятий. В качестве примера авторы приводят программу внеурочной деятельности для учеников 8 класса на тему «Олимпиада по физике – это легко!».

*Ключевые слова:* школьное образование, изучение физики, внеурочная деятельность, организация внеурочной деятельности.

*Annotation.* The article reveals the features of the organization of extracurricular activities for the study of physics in a secondary school. Based on the analysis of scientific publications, the authors formulate an understanding of extracurricular activities in physics as the organization of the systematic work of students in their free time from studies. Its goal is defined as the development of interest in physics and the improvement of the quality of knowledge of the studied material. The forms of its implementation are determined. The fundamental principles of extracurricular activities are highlighted. As an example, the authors cite an extracurricular activity program for 8th grade students on the topic "Olympiad in Physics - it's easy!".

*Key words:* school education, study of physics, extracurricular activities, organization of extracurricular activities.

**Введение.** Современное развитие системы образования можно обозначить как образование, реализующее фундаментальную и прикладную составляющие [6]. Социально-экономические преобразования в обществе влияют на «роль и характер деятельности учителя, характер субъектного взаимодействия, организации образовательного процесса, компетенций, как учителя, так и ученика» [10].

В области подготовки обучающихся различных образовательных организаций активно развивается компетентностная парадигма, что обуславливает более широкое применение технологических способов обучения, основанных на субъект-субъектном взаимодействии и учете индивидуальных возможностей [4]. Применительно к общеобразовательной школе это означает поиск эффективных форм и методов организации урочной и внеурочной деятельности, способствующих развитию у учащихся необходимых компетенций. Кроме того, современный рынок труда предъявляет к специалистам высокие требования и наличия таких компетенций, как способность самостоятельно обучаться, уметь творчески решать производственные задачи. Во многом это обусловлено тем, что современные предприятия используют в процессе производства высокотехнологическое оборудование.

Поэтому школьное образование призвано решать не только те задачи, которые связаны с использованием полученных знаний для решения типовых задач, но и способствовать формированию у учащихся творческого подхода к их решению. Некоторые школы открывают для учащихся профильные классы для более углубленного изучения предметов, необходимых при освоении технической специальности, в частности, физики.

Одной из форм работы с учениками, которая позволяет более подробно осваивать материал, рассматриваемый на уроке, обеспечивая необходимую мотивацию к его изучению, а также способствует развитию компетенций учащихся, является внеурочная деятельность [2, 7].

Целью данной статьи является обоснование внеурочной деятельности для повышения познавательной направленности учащихся общеобразовательной школы к изучению учебного предмета «физика» и обеспечения качества его усвоения.

**Изложение основного материала статьи.** Анализ научных публикаций свидетельствует, что особенности внеурочной работы с учащимися школы, а также проблемные аспекты ее организации достаточно широко представлены в теоретических исследованиях и исследованиях из опыта работы педагогов (В.С. Безрукова, В.А. Горский, А.В. Кисляков, Д.М. Комский, Е.М. Немирович, А.В. Попова, Ю.С. Столяров, Е.В. Титова, О.А. Ус, Е.М. Филиппова, С.А. Холина и др.). Обосновывается влияние внеурочных видов деятельности на развитие личностной сферы и творческого мышления учащихся подросткового возраста, формирования компетенций, продуктивных форм сотрудничества. Характеризуются особенности подготовки учителя физики к руководству радио клуба как инновационной формы внеурочной деятельности (Е.М. Филиппова).

Понятие «внеурочная деятельность» рассматривается с разных точек зрения. Выделим положения, важные для нашего исследования.

По мнению Костенко Ю.К. это «периодичная и вариативная, органическая часть учебно-воспитательного процесса школы, служащая дополнением к учебным занятиям в свободное время обучающихся в контексте предметного обучения, ориентированная на решение задач в специально созданных условиях неформального общения, способствующая организации межличностных отношений в коллективе, проявляющихся в согласованности действий всех субъектов на основе взаимопонимания и взаимоподдержки, учитывающая индивидуальные запросы и носящая добровольный характер участия» [5, С. 8-9].

Аникина О.Н., Зорина О.М., Сергеева Е.Е. полагают, что внеурочная деятельность – это «система, включающая несколько элементов, один из которых – ученическое самоуправление, формирующее «внутренний климат» образовательной организации» [1, С. 140].

Сандалова Н.Н. в своем диссертационном исследовании подчеркивает, что внеурочная деятельность способствует формированию исследовательских умений и выделяет педагогические условия, способствующие их формированию: учет структурных компонентов исследовательских умений; освоение предметного содержания путем организации самостоятельных действий с опорой на эвристические методы познания; введение ситуаций использования классических

смысловых моделей [9]. Данные условия автором предлагаются для младших школьников, но могут быть успешно применены и в работе с учащимися основной школы.

Начало изучения физики в средней школе связано с определенными трудностями, так как учащиеся погружаются в новый для них мир физических явлений и процессов, изучают физические законы, которые объясняют различные природные явления [8].

Согласно учебному плану в 7 классе урок физики проводится два раза в неделю, что недостаточно для углубленного изучения особенностей физических законов. В этой связи, внеурочная деятельность, выступая естественным продолжением основной формы работы учеников на уроках физики, может придать процессу изучения творческий характер, обеспечивая развитие познавательного интереса. Это достигается за счет обогащения знаний и умений такими формами и методами работы, которые не всегда применимы на общих уроках. Например, значительно расширяются возможности более широкого использования методов экспериментирования, что усиливает практическую составляющую обучения. Именно взаимосвязь и сочетание форм, методов, используемых в урочной и внеурочной деятельности, позволяет повысить эффективность обучающего процесса и показать связь физики с жизненной практикой [11].

Д.В. Григорьев полагает, что организация разных форм внеурочной деятельности по физике способствует реализации комплекса обучающих и воспитательных задач [3, С. 27]. Выделим основные:

- формировать интерес к школьному предмету «Физика» и к изучению физики вне учебной программы;
- развивать осознанность в процессе освоения более сложного учебного материала в области изучения физических явлений;
- способствовать развитию у учащихся мировоззренческой позиции, личностных характеристик (настойчивости, целеустремленности, ответственности, самостоятельности, др.);
- создавать условия для активного вовлечения учащихся в проектные и исследовательские виды деятельности и демонстрации полученных результатов на конкурсах разного уровня и по разным направлениям;
- развивать умение исследовать и анализировать опыт по применению знаний из области физики в конкретных жизненных и производственных условиях;
- развивать способности к прогнозированию, предвидению как основы будущих открытий.

Вышеизложенные положения позволяют сформулировать следующее понимание внеурочной деятельности по физике: это организация систематической работы учеников в свободное от учебных занятий, целью которой является развитие интереса к физике и повышение качества знаний изучаемого материала.

Внеурочную деятельность по физике целесообразно осуществлять разными формами: индивидуальными, групповыми и массовыми. Индивидуальные формы предполагают чтение литературы по физике, решение задач различного уровня сложности, изготовление приборов, проведение физического эксперимента. К групповым формам относят экскурсии, кружки, факультативы. К массовым формам – олимпиаду по физике, конференции, квест-игры, встречи с преподавателями вузов, выпуск стенгазет и др.

Процесс организации внеурочной деятельности, в том числе, по физике, базируется на основополагающих принципах, к которым следует отнести:

- принцип добровольного участия учащихся, как во время выбора внеурочного направления, так и при выборе приоритетных форм работы (массовых, групповых и индивидуальных);
- принцип комплексности, последовательности и системности познавательного развития учащихся, формирования мыслительных операций;
- принцип личной заинтересованности учащихся, направленный на развитие их инициативы, самостоятельности, мотивации на достижение положительного результата, а также поддерживающий интерес к овладению физикой как естественнонаучной дисциплины;
- принцип технологичности, предполагающий применение наиболее эффективных технологий, форм и методов, а также их сочетание в зависимости от решаемых задач;
- принцип преемственности и взаимодействия различных видов учебной и внеурочной работы, обеспечивающий целостность учебно-воспитательного процесса;
- принцип субъект-субъектного взаимодействия учащихся между собой и с учителем, определяющий построение конструктивного диалога в процессе решения учебных задач.

Учет данных принципов при проведении внеурочных занятий по физике позволяет учащимся совместно с учителем разрабатывать индивидуальную образовательную траекторию развития, соответствующую возможностям и познавательной направленности конкретного ученика. В данном контексте внеурочная деятельность становится способом профессиональной ориентации учащихся.

Представим примерную программу внеурочной деятельности для учеников 8 класса на тему «Олимпиада по физике – это легко» (табл. 1).

Таблица 1

**Пример программы внеурочной деятельности «Олимпиада по физике – это легко»**

Тема	Часы	Содержание
Введение	1	Представление краткого обзора олимпиад по физике за последние 3 года. Изучение способов подготовки к олимпиадам. Представление рекомендованной литературы.
Закрепление изучаемого материала за 7 и 8 классы	4	Повторение изученного материала по следующим разделам физики: «Взаимодействие тел», «Работа и мощность», «Тепловые явления», «Электрические явления», «Световые явления».
Решение нестандартных задач	4	Совместное решение нестандартных задач. Составление алгоритма их решения.
Решение олимпиадных задач	4	Совместное решение олимпиадных задач по физике. Индивидуальное решение олимпиадных задач.
Итоговое занятие	2	Проведение школьной олимпиады по физике среди учеников 8 класса.

Целью предлагаемой программы является развитие творческих способностей у учеников, а также повышение качества подготовки к олимпиаде по физике.

Основные задачи программы:

- систематизация и расширение знаний по физике 8 класса;
- развитие познавательной активности и самостоятельности учащихся;
- разработка алгоритма решения олимпиадных задач по физике.

Планируемые результаты программы:

– учащиеся демонстрируют способность самостоятельно осуществлять поиск необходимой информации в различных источниках;

- учащиеся проявляют познавательную активность к изучению содержания учебного предмета «физика»;
- учащиеся умеют применять приемы действий в нестандартных ситуациях.

Предлагается реализовывать данную программу в течение 3 и 4 четверти во внеурочное время 1 раз в неделю по 45 минут.

В качестве основных форм организации предлагаемой внеурочной деятельности выступают индивидуальная и групповая работа, обсуждение, консультация и анализ выполненной работы.

Таким образом, при разработке программы «Олимпиада по физике – это легко» мы основывались на идеях системного-деятельностного и компетентностного подходов, предполагающих целенаправленное развитие метапредметных и предметных компетенций учащихся в различных видах деятельности (проектной, исследовательской, творческой, др.). Это соответствует современным требованиям ФГОС ОО к организации внеурочной работы в школе.

**Выводы.** Положения, представленные в статье, позволяют сделать следующие выводы:

– содержание внеурочной деятельности интегрировано в общую систему учебно-воспитательного процесса как его составная часть;

– значимость внеурочной деятельности определяется теми возможностями, которые она предоставляет учащимся для организации своего свободного времени;

– проектирование и организация внеурочной деятельности по физике обеспечивает комплексное и целенаправленное решение необходимых программных задач, поскольку осуществляется во взаимосвязи с учебными занятиями, что соответствует требованиям ФГОС ОО;

– в процессе внеурочной деятельности создаются условия для эффективного познавательного развития и саморазвития учащихся посредством различных форм деятельности, а также развивающих, исследовательских, проектных и других активных методов обучения;

– результатом внеурочной деятельности по физике становятся как личностные приобретения, так и сформированные метапредметные и предметные компетенции. Это выражается в развитии у учащихся целеустремленности, самостоятельности, ответственности и других личностных качеств, способности к целеполаганию, предвидению, планированию, умению применять полученные знания в практической деятельности.

**Литература:**

1. Аникина, О.Н. Внеурочная деятельность как фактор развития воспитательного пространства школы / О.Н. Аникина, О.М. Зорина, Е.Е. Сергеева // Пермский педагогический журнал. – 2015. – №7. – С. 139-142.

2. Буш, А.Ф. Внеурочная деятельность и её роль в мотивации обучающихся к изучению физики в основной школе / А.Ф. Буш // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2018. – № 1. – С. 26-35.

3. Григорьев, Д.В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор / Д.В. Григорьев. – М.: «Просвещение», 2010. – 183 с.

4. Казначеева, С.Н. Современные проблемы и перспективы изучения физики в школе / С.Н. Казначеева, И.Б. Бичева, Д.А. Казначеев // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – №71 (4). – С. 120-124.

5. Костенко, Ю.К. Формирование навыков продуктивного сотрудничества старшеклассников во внеурочной деятельности: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Костенко Юлия Константиновна. – Саратов, 2018. – 24 с.

6. Лескова, И.А. Идея образования: структура и содержание в контексте смены философских оснований / И.А. Лескова // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9, №3. – С. 10.

7. Немирович, Е.М. Внеурочная деятельность по физике как одно из средств формирования исследовательской компетенции / Е.М. Немирович // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2017. – № 2. – С. 125-132.

8. Попова, А.В. Проблемы организации внеурочной деятельности по физике / А.В. Попова, С.А. Холина // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2020. – № 3. – С. 95-101.

9. Сандалова, Н.Н. Педагогические условия формирования исследовательских умений у младших школьников в урочной и внеурочной деятельности: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Сандалова Наталья Николаевна. – Уфа, 2016. – 22 с.

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

11. Холина, С.А. Использование метода управления проектом во внеурочной деятельности по физике / С.А. Холина, А.В. Попова // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2018. – № 1. – С. 91–98.

УДК 378

преподаватель кафедры огневой подготовки,  
капитан полиции Карданов Алим Русланович

Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал)

Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик);

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры тактико-специальной  
и огневой подготовки, подполковник полиции Халметов Тимур Анварович

Казанский юридический институт МВД России (г. Казань)

### ЗНАЧЕНИЕ КОММУНИКАТИВНО-ПЕРЕГОВОРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОТРУДНИКА ПОЛИЦИИ ПРИ РАССЛЕДОВАНИИ ПРЕСТУПЛЕНИЙ

*Аннотация.* Правоохранительная деятельность современных полицейских требует от них формирования коммуникативно-переговорных умений и навыков процессе их профессиональной подготовки. Коммуникативно-переговорная компетентность сотрудников полиции состоит в умении общаться, быстро и четко устанавливать доверительные контакты с людьми, хорошей осведомленности в предмете общения и умении применить полученную информацию на практике. Особенность формирования коммуникативно-переговорной компетентности сотрудников полиции обуславливается их профессиональной деятельностью. Функции поиска и поимки антиобщественных элементов возлагаются на сотрудников полиции. Их профессиональная деятельность регламентирована нормами Закона «О полиции». Для успешного осуществления указанной деятельности сотрудники полиции должны обладать определенными знаниями, умениями и навыками, формирующими в совокупности профессиональную компетентность сотрудника по визуальному выявлению преступника в толпе. Особенности складывающейся ситуации в задержании и обезвреживании преступников оставили без внимания проблему коммуникативно-переговорного характера и умение расположить к себе собеседника, которые являются фундаментом компетентности служителя правопорядка. Развитие коммуникативно-переговорных навыков сотрудников полиции в процессе профессиональной деятельности актуализируется необходимостью успешного распознавания конфликтных ситуаций, причину их возникновения. Нахождение методов их разрешения обусловлено выработкой оптимальной стратегии поведения в возникшей ситуации. Приобретенные теоретические знания должны эффективно использоваться на практике. Сотрудники полиции в период обучения в образовательной организации получают знания на специальных дисциплинах. Отработка умений и навыков, полученных во время обучения, производится на специальных тренажерах, а так же путём моделирования переговорной ситуации. Знания в области человеческого поведения помогут определить, на что способен индивид в стрессовой ситуации, опираясь на анализ его поведения. Установлено, что переоценить значение коммуникативно-переговорной компетентности в ходе расследования преступления практически невозможно, поскольку от нее зависит успешность профессиональной деятельности служителя правопорядка. Коммуникативно-переговорная компетентность сотрудника полиции формирует навык профессионального общения, который предполагает владение сотрудником определенными психологическими приемами воздействия на объект коммуникации.

*Ключевые слова:* образовательные организации МВД России, коммуникативно-переговорная компетентность, сотрудник полиции, профессиональная деятельность.

*Annotation.* The law enforcement activity of modern police officers requires them to develop communicative and negotiation skills in the process of their professional training. The communicative and negotiation competence of police officers consists in the ability to communicate, quickly and clearly establish trusting contacts with people, good knowledge of the subject of communication and the ability to apply the information received in practice. The peculiarity of the formation of the communicative and negotiation competence of police officers is determined by their professional activities. The functions of searching and capturing antisocial elements are assigned to police officers. Their professional activity is regulated by the norms of the Law "On Police". For the successful implementation of this activity, police officers must have certain knowledge, skills and abilities, which together form the professional competence of an officer in visually identifying a criminal in a crowd. The peculiarities of the current situation in the detention and neutralization of criminals left without attention the problem of a communicative and negotiation nature and the ability to win over an interlocutor, which are the foundation of the competence of a law enforcement officer. The development of communication and negotiation skills of police officers in the course of their professional activities is updated by the need for successful recognition of conflict situations, the reason for their occurrence. Finding methods for their resolution is due to the development of an optimal strategy of behavior in the situation that has arisen. The acquired theoretical knowledge should be effectively used in practice. Police officers during the period of training in an educational organization receive knowledge in special disciplines. The development of skills and abilities acquired during the training is carried out on special simulators, as well as by modeling the negotiation situation. Knowledge in the field of human behavior will help determine what an individual is capable of in a stressful situation, based on an analysis of his behavior. It has been established that it is almost impossible to overestimate the importance of communicative and negotiation competence in the course of investigating a crime, since the success of the professional activity of a law enforcement officer depends on it. The communicative and negotiation competence of a police officer forms the skill of professional communication, which involves the employee's possession of certain psychological methods of influencing the object of communication.

*Key words:* educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia, communicative and negotiation competence, police officer, professional activity.

**Введение.** Актуальность исследования состоит в том, что современная правоохранительная деятельность сотрудников полиции требует от них формирования коммуникативно-переговорных умений и навыков процессе их профессиональной подготовки.

Коммуникативно-переговорная компетентность сотрудников полиции состоит в умении общаться, быстро и четко устанавливать доверительные контакты с людьми, хорошей осведомленности в предмете общения и умении применить полученную информацию на практике.

**Изложение основного материала статьи.** Особенность формирования коммуникативно-переговорной компетентности сотрудников полиции обуславливается их профессиональной деятельностью. Залогом безопасного существования общества и государства является поиск и поимка антиобщественных элементов, посягающих на общественный правопорядок. Указанные функции в современном государстве возлагаются на сотрудников полиции, чья деятельность регламентирована нормами Закона «О полиции» [1]. Для успешного осуществления указанной деятельности сотрудники полиции должны обладать определенными знаниями, умениями и навыками, формирующими в совокупности



профессиональную компетентность сотрудника по выявлению преступника в толпе, не прибегая к каким-либо техническим средствам. Экстремальность и критичность являются платформой практической деятельности служителей правопорядка. Они характеризуются дефицитом времени на решение задачи по выявлению, задержанию и обезвреживанию правонарушителя, значительными психоэмоциональными перегрузками и пр. При всем этом, действия сотрудника всегда должны укладываться в рамки Конституции РФ и уголовно-процессуального законодательства [4, 7].

Профессиональная деятельность сотрудников полиции сопряжена с постоянным взаимодействием людей, отличающихся наличием асоциальных установок, неуправляемостью, агрессивностью, скрытым характером преступной деятельности, недоброжелательным отношением к представителям власти. Также современный криминалитет с каждым днем действует изощреннее, вуалируя свои преступные помыслы под маской добропорядочности. У сотрудников полиции, не обладающих определенными профессиональными компетенциями, возникают определенные трудности при распознавании таких граждан, а это в свою очередь обуславливает проблему своевременного принятия мер к задержанию и обезвреживанию таких лиц. Сотрудники полиции, обладающие необходимым фондом профессиональных компетенций, умеют правильно осмыслить причину, тенденции и текущее состояние преступности, а также грамотно разработать и реализовать наиболее перспективные способы борьбы с правонарушителями. Наряду с указанными, необходимыми качествами сотрудников полиции, способствующими выявлению потенциальных правонарушителей из массы людей, являются наблюдательность, внимательность, коммуникабельность. «Наметанный глаз» правоохранителя на граждан, имеющих преступные помыслы или уже переступивших черту закона, позволяют обнаружить характерные подозрительные особенности их поведения, которые не заметны окружающим [2, 6].

Особенности складывающейся десятилетиями ситуации в задержании и обезвреживании преступников оставили за полем внимания проблему коммуникативно-переговорного характера и умение расположить к себе собеседника, которые являются фундаментом компетентности служителя правопорядка. Успеху овладения культурой общения способствует целенаправленное формирование оценочного отношения к высказыванию [3, 4, 8].

Развитие коммуникативно-переговорных навыков сотрудников полиции в процессе профессиональной деятельности актуализируется необходимостью успешного распознавания конфликтных ситуаций, причину их возникновения, а также нахождение методов их разрешения с целью выработки оптимальной стратегии поведения в возникшей ситуации. Но обладание большим количеством теоретических знаний теряет свою эффективность, если не уметь ими правильно пользоваться на практике.

Одним из ключевых компонентов коммуникативно-переговорного навыка сотрудника полиции выступает высокий уровень владения профессиональной терминологией и умение строить грамотную речь на основе профессионально-значимого диалога. Внедрение современных технологий в сферу борьбы с преступностью, с одной стороны упростило работу полицейского, а с другой стороны у того же полицейского утратилась необходимость актуализировать свои профессиональные навыки – совершенствовать умение общаться, точное формулирование мыслей и ведение диалога. Со своей стороны считаем, что, в структуре коммуникативно-переговорной компетентности сотрудников полиции необходимо постоянно совершенствовать навыки конструктивного общения с правонарушителями; закономерности профессионального общения; применения психотехнологий и психотехник общения [4, 9].

Специалисты утверждают, что хороший навык опросной беседы является залогом успешного раскрытия преступления и факта нарушения общественного порядка. Следует понимать, что умение разговаривать закрытого недовверчивого персонажа, владеющего необходимой информацией, имеет особое значение для успешного расследования преступления. Для того, чтобы расположить к себе собеседника сотруднику необходимо найти общие темы, заинтересовать и привлечь к диалогу. Если со стороны сотрудника будут применены угрозы или грубое обращение, это вызовет у опрашиваемых крайне негативную реакцию и помешает построить беседу [2, 8].

Перед принятием решения о задержании сотруднику необходимо детально проанализировать текущую обстановку, оценить человека и особенности его поведения – жестикацию, мимику, глаза, а также правильно провести опрос. До предъявления сотрудником подлинных фактов преступники зачастую сообщают ложную информацию и настаивают на ней, пока не получают доказательств обратного. Если у сотрудника имеются подозрения о причастности гражданина к противоправной деятельности, правильным решением будет не демонстрировать это и продолжать диалог в прежнем ключе. Чтобы не дать понять гражданину о своих подозрениях сотрудник должен демонстрировать спокойствие, сдержанность, невозмутимость [4, 5].

Таким образом, успешному решению задач службы способствуют правильно установленные взаимоотношения между сотрудниками полиции и гражданами.

Также на формирование репутации сотрудника у окружающих значительное влияние оказывают внешний вид полицейского, слова, тон, которыми они сказаны, манеры, поступки и т.д. Сотрудник должен помнить о том, что его «образ», что и как он делает, готовность прийти на помощь, являются детерминантами, по которым граждане судят в целом о полиции.

Наряду с изложенным, сотрудники полиции также должны помнить о коммуникативно-переговорных проблемах в конфликтных ситуациях. Любая конфликтная ситуация должна решаться в кратчайшие сроки, поскольку от знания причин конфликта зависит эффективность несения службы. В связи с тем что, выполняя свои профессиональные обязанности, сотрудники ОВД ежедневно коммуницируют с большим количеством людей самого разного контингента, повышение их компетентности происходит больше практическим путём. Но, не обладая исчерпывающими знаниями в описываемой области самостоятельное обучение сотрудников методом проб и ошибок неэффективно. Достичь наиболее успешных результатов произойдет быстрее и эффективнее в рамках целенаправленной подготовки сотрудников ОВД. Процесс обучения подразумевает изучение вопросов о сущности конфликта и его динамики, прогнозирование конфликтов, технологии управления конфликтными ситуациями [2, 3].

Конфликт в общении может возникнуть по ряду оснований: преступник умышленно искажает факты, причинно-следственные связи, последовательность событий, игнорирует добрые намерения сотрудника полиции и уходит в позиционность.

Практическое применение знаний в области разрешения конфликтных ситуаций подразумевают:

– умение управлять не только своим психологическим состоянием, но и состоянием людей в конфликтных и экстренных ситуациях;

– умение вести диалог с людьми, провоцирующими конфликт;

– умение выявлять конфликтные ситуации и их нейтрализация в самом начале их возникновения [3, 6, 7].

Знания в области человеческого поведения помогут определить, на что способен индивид в стрессовой ситуации, опираясь на анализ его поведения. Но по-настоящему определяющее значение имеют личные качества сотрудника. У каждого человека есть сильные и слабые стороны, привычки, черты характера. Рассматривая индивида с точки зрения

совокупности его индивидуальных качеств, можно предположить какими будут его действия в стрессовой ситуации и не только [9].

Изучение конфликтной компетентности опытным путём неэффективно и занимает много времени. Поэтому сотрудники ОВД в период обучения в образовательной организации получают знания на специальных дисциплинах, таких как психология конфликта. Отработка умений и навыков, полученных во время обучения, производится на специальных тренажерах, а так же путём моделирования конфликтной ситуации [8, 9].

**Выводы.** В заключении отметим, что переоценить значение коммуникативно-переговорной компетентности в ходе расследования преступления практически невозможно, поскольку от нее зависит успешность профессиональной деятельности служителя правопорядка. Коммуникативно-переговорная компетентность сотрудника полиции формирует навыки профессионального общения, который предполагает владение сотрудником определенными психологическими приемами воздействия на объект коммуникации.

#### **Литература:**

1. Федеральный закон «О полиции» от 07.02.2011 № 3-ФЗ [Электронный ресурс] // Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_110165/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_110165/) (дата обращения 02.02.2022).
2. Балашова, В.А. Коммуникативная толерантность как детерминанта профессионального общения сотрудника полиции / В.А. Балашова // В сборнике: Актуальные проблемы психологии правоохранительной деятельности: концепции, подходы, технологии (Васильевские чтения – 2021). Материалы международной научно-практической конференции. Санкт-Петербург, – 2021. – С. 55-59.
3. Карданов, А.Р. Роль коммуникативной компетентности и культуры общения в служебной деятельности сотрудника полиции / А.Р. Карданов // Евразийский юридический журнал. – 2021. – №10(161). – С. 390-391.
4. Карданов, А.Р. Коммуникативный аспект профессиональной подготовки сотрудников МВД на курсах повышения квалификации / А.Р. Карданов // Журнал прикладных исследований. – 2021. – Т. 1. – № 6. – С. 48-51.
5. Каримова, Т.С. Проблема формирования коммуникативной компетентности сотрудников полиции как профессионально важного качества / Т.С. Каримова // Успехи гуманитарных наук. – 2020. – № 7. – С. 101-106.
6. Коблов, Ф.Ч. Коммуникативная компетентность и культура общения в служебной деятельности сотрудника полиции / Ф.Ч. Коблов // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2012. – Т. 18. – № 4. – С. 205.
7. Коблов, Ф.Ч. К вопросу о роли коммуникативных качеств при установлении взаимодействия сотрудников полиции с гражданами / Ф.Ч. Коблов, Р.Ш. Хадиков // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 47. – С. 25-29.
8. Тарасова, Я.О. Коммуникативная компетентность в служебной деятельности современного полицейского / Я.О. Тарасова // В сборнике: Актуальные вопросы социально-гуманитарного знания в системе высшего образования. Сборник материалов научных семинаров. – Воронеж, – 2020. – С. 107-109.
9. Теуважуков, А.Х. Вопросы формирования конфликтной компетентности сотрудников ОВД в процессе профессиональной деятельности / А.Х. Теуважуков // Евразийский юридический журнал. – 2021. – № 10 (161). – С. 477-478.

**Педагогика**

**УДК 378.147**

**кандидат исторических наук Кириухин Дмитрий Вячеславович**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородская государственная сельскохозяйственная академия» (г. Нижний Новгород);

**кандидат философских наук, доцент Полозова Валентина Петровна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородская государственная сельскохозяйственная академия» (г. Нижний Новгород);

**кандидат филологических наук Радкевич Анна Валерьевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородская государственная сельскохозяйственная академия» (г. Нижний Новгород)

### **ПРЕПОДАВАНИЕ ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКА НА ВЕТЕРИНАРНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ: ОШИБКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК ИСТОЧНИК ВДОХНОВЕНИЯ ДЛЯ ПЕДАГОГА**

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема использования педагогом ошибок студентов в качестве источника для дополнительных и творческих заданий. Материалом послужили самостоятельные и контрольные работы, выполненные студентами очного и заочного отделения первого курса за шесть учебных лет (2015-2021) на практических занятиях по латинскому языку и основам медицинской терминологии на ветеринарном факультете Нижегородской ГСХА. Учебная дисциплина «Латинский язык является одной из базовых в первом (осеннем) семестре для студентов очной и заочной форм обучения по специальности 36.05.01 «Ветеринария» и направлению бакалавриата 36.03.01 «Ветеринарно-санитарная экспертиза». Изучая латынь, будущие специалисты и бакалавры не только знакомятся с античной культурой, но и постигают азы латинской анатомической и клинической терминологии, приобретают опыт написания латинской части рецепта. Важной задачей является использование самых разных методов для того, чтобы усвоение материала было максимально успешным, поскольку он представляет собой фундамент для освоения других дисциплин. Подобный подход требует от педагога наличие определенного педагогического опыта, проведенный сбор материалов и их разносторонний анализ, что подразумевает определенные временные затраты. Кроме того ошибки обучающихся зачастую просто не рассматриваются как объект изучения, тем более как бесценный клад новых письменных и творческих заданий. Все вышесказанное является причинами того, что в настоящее время количество подобных научных исследований сравнительно невелико. Переходя к рассмотрению непосредственно студенческих работ и ошибок, встречающихся в них, авторы следуют порядку тематического плана курса. Материал, посвященный времени обучения в дистанционной форме, выделен авторами отдельно, так как подобная работа существенно отличается от проведения аудиторных занятий. В соответствии с имеющимся собранным материалом приводится классификация ошибок. Некоторые из них связаны с неправильным употреблением грамматики латинского языка, некорректно выполненным переводом и неточностями, либо были допущены в анатомических и клинических терминах. Среди возможных причин названы невнимательность, неумение работать со словарем, составлять схемы строения и перевода многокомпонентных анатомических и клинических терминов, использование онлайн-переводчиков. Авторы делают вывод о том, что грамотное использование педагогом ошибок студентов как материал для дополнительных и творческих заданий в учебной и внеучебной деятельности может стать

прекрасным стимулом для совместной работы. Подобная практика благотворно влияет на успеваемость и мотивацию обучающихся, что оправдывает затраченные ресурсы на необходимый анализ.

*Ключевые слова:* преподавание латинского языка в вузе, ошибки обучающихся, основы ветеринарной терминологии, анатомическая и клиническая терминология, творческие задания, олимпиада по латинскому языку и античной культуре.

*Annotation.* This article discusses the problem of the teacher's using the mistakes made by students in the learning process as a source for additional and creative tasks. The material for the article is based on independent and control works made by students of full-time and part-time separation of the first year course in the last six academic years (2015-2021) on a practical training on the Latin language and the basics of medical terminology in the veterinary faculty of the Nizhny Novgorod State Agricultural Academy. The academic discipline "Latin language" is one of the basic ones in the first (autumn) semester for full-time and part-time students of the specialty 36.05.01 "Veterinary Medicine" and the direction of the bachelor's degree 36.03.01 "Veterinary and Sanitary Expertise". By studying Latin, future specialists and bachelors not only get acquainted with ancient culture, but also learn the basics of Latin anatomical and clinical terminology, gain experience in writing the Latin part of a recipe. An important task is to use a variety of methods in order for the assimilation of the material to be as successful as possible, since it is the foundation for the development of other disciplines. Such an approach requires the teacher to have a certain pedagogical experience, the collection of materials and their comprehensive analysis, which implies certain time costs. In addition, students' mistakes are often simply not considered as an object of study, especially as an invaluable storehouse of new written and creative assignments. All of the above are the reasons why the number of such scientific studies is currently relatively small. Turning to the consideration of directly student works and the errors encountered in them, the authors follow the order of the thematic plan of the course. The material devoted to the time of distance learning is singled out by the authors separately, since such work differs significantly from conducting classroom classes. In accordance with the available collected material, a classification of errors is given. Some of them are related to the incorrect use of Latin grammar, incorrect translation and inaccuracies, or were admitted in anatomical and clinical terms. Among the possible reasons are inattention, inability to work with a dictionary, draw up diagrams of the structure and translation of multicomponent anatomical and clinical terms, and use of online translators. The authors conclude that the teacher's competent use of students' mistakes as material for additional and creative tasks in educational and extracurricular activities can be an excellent incentive for teamwork. Such a practice has a beneficial effect on the progress and motivation of students, which justifies the resources spent on the necessary analysis.

*Key words:* teaching Latin language in the university, student mistakes, basics of veterinary terminology, anatomical and clinical terminology, creative tasks, Olympiad on Latin language and ancient culture.

**Введение.** Практикующий преподаватель время от времени задается вопросом: «Как сделать так, чтобы ученики совершали меньше ошибок?» Разумеется, ошибки нельзя игнорировать, как бы обучающиеся не просили их «понять и простить». Имеет смысл обратить внимание учеников на совершаемые ими промахи в процессе изучения иностранного языка, современная работа с подробным разбором может снизить в дальнейшем их количество. Также можно использовать и дополнительные занятия, творческие задания или неформальное общение, например, личный блог педагога: сеть Интернет предлагает большой выбор самых разных площадок для подобной деятельности от онлайн-дневников до трансляции подкастов и видео.

**Изложение основного материала статьи.** На ветеринарном факультете Нижегородской государственной сельскохозяйственной академии латинский язык читается на I курсе осеннего семестра для студентов очной и заочной формы обучения специальности 36.05.01 «Ветеринария» и направлению бакалавриата 36.03.01 «Ветеринарно-санитарная экспертиза», форма итогового контроля – дифференцированный зачет.

Важным условием успешного освоения дисциплины является достаточная оснащенность учебниками и учебно-методическими пособиями библиотеки вуза, во многом этот фактор влияет на количество и характер возникающих ошибок. Традиционно использовался учебник Г.И. Валла, переживший два издания [3] [4], альтернативой ему является учебник В.Д. Вульфа [5]. К сожалению, другими материалами библиотека не располагает, хотя полезны могли бы быть лексические минимумы [6] и терминологические словари [14], тестовые задания [2], рабочие тетради [8] и хрестоматии [12] наряду с учебными пособиями, среди которых можно назвать "Lingua Latina. Ars Phoebea" [11].

К сожалению, теоретические работы по разрабатываемой проблематике – достаточно редкое явление, так как, во-первых, предполагает создание, сбор и использование для дальнейшего анализа определенной базы данных, полученных в ходе индивидуальной педагогической практики, а, во-вторых, привлечение новых образовательных методик для применения этого опыта. Среди подобных трудов можно назвать исследования, посвященные студенческим ошибкам, совершенным при выполнении письменных [13, С. 727-728], выпускных квалификационных работ [16, С. 41-45] и при написании научных статей [17, С. 200-203]. Не остается в стороне и вопрос ошибок, совершаемых педагогом [15, С. 261-263]. Некоторые примеры неправильно выполненных заданий были упомянуты в отдельных статьях, посвященных методике преподавания латинского языка и опубликованных в материалах Поволжского научно-методического семинара [7]. Базой для настоящей статьи послужил опыт преподавания латинского языка в Нижегородской ГСХА за пять учебных лет (2015-2020). 2020-2021 учебный год ознаменовал всеобщий переход учебных заведений к дистанционному обучению. Такой формат предусматривает иную форму организации работы обучающихся, и этому периоду посвящен финал данной статьи. Порядок рассматриваемых в статье студенческих ошибок обусловлен последовательностью изложения материала в учебной программе: первая часть посвящена грамматике латинского языка, затем следуют специальные темы (перевод анатомических и клинических терминов и рецептов).

Борьба педагога за постоянное расширение лексического запаса приводит к проверке терминологических (лексических) минимумов на каждом занятии, недостаточная подготовка обучающихся порождает следующие неологизмы: "aslinus" ("asinus" – «осел»), "dustus" ("gustus" – «вкус»), "juda" ("juba" – грива). Примечателен пример превращения спорыньи ("secale cornutum") в «святые рога» – "sacra corna" благодаря некоторому созвучию. Подобные ошибки (чередование букв в схожих по написанию литерах) возникают из-за недостатка времени, затраченного обучающимся на подготовку к занятию.

Студенты часто совершают ошибки при спряжении глаголов в настоящем времени. Так, глагол "do, dare, 1" («давать») в студенческих работах ошибочно теряет гласные буквы ("ds, dt, dnt... dris, dmur"). Также можно вспомнить глагол "spiro, spirare, 1" («дышать»), неизменно превращающийся в "spirt", и "traho, trahere, 3" («тянуть»), либо теряющий букву – "traht, ... trahitis", либо приобретающий "a" вместо соединительных гласных – "trahat... traharis". Отчасти ошибки были допущены из-за невнимательности и отсутствия привычки проверять спряжение глагола по его словарной записи. Второй причиной является внешняя схожесть первого лица единственного числа у глаголов первого и третьего спряжений. Тема «Настоящее время изъявительного наклонения активного и пассивного залогов» является одной из самых легких, и многие обучающиеся, обманутые кажущейся простотой, забывают важные детали, что неизбежно приводит к обозначенным ошибкам.

Когда студенты изучают третье склонение существительных и прилагательных, то часто могут изменять корни слов. Таким образом “mater” («мать») становится в косвенных падежах косметикой “Matis” или автомобилем “Matiz”, а “pater felix” («счастливый отец») превращается в кошку – “patris felis”. Третье склонение существительных является первой из сложных тем грамматики, открывающих второй блок курса. Такие важные аспекты как «Образование Именительного падежа» в некоторых учебных пособиях отсутствуют, что осложняет работу и для обучающихся, и для педагога.

Еще одним распространенным видом ошибок является некорректно выполненный перевод крылатых выражений, при котором искажается смысл. Приведем несколько примеров. “Pulsate et aperietur vobis” – «Стучите, и дверь будет»; “Amor et tussis non celatur” – «Кашель без любви не распространяется»; “Praesente medico nihil nocet” [1, С. 617] – «Врач не может причинить вред». Иногда подобные ошибки могут представлять интерес в качестве материала для дополнительных и творческих заданий. Так, обучающимся предлагалось на основе существующих латинских крылатых выражений создать свои оригинальные варианты. При выполнении задания студенты заменяли несколько слов на новые, переводили известные русские фразы на латынь (“Dura magistra, sed magistra”; “Homo homini amicus, collega et frater est”) [9].

Присутствуют и ошибки перевода в анатомических и клинических терминах: заболевания «хроническая опасность», или «дефицит седьмого достижения сердца». В переводах рецептов названы диковинные ингредиенты: “acidum laoticum” («лаосская кислота»), “extractum albae spinae” («экстракт белого хребта»), «вазелиний». Очень важно понять причины подобных ошибок. Чаще всего это связано с использованием онлайн-переводчика, не учитывающего грамматических особенностей языка: «витаминизированное масло печени ослёнка», “oleum castorum” («масло бобра» вместо «касторового масла»); “auditus equi” («слышать лошадей»).

Однако и работа со словарем не обеспечивает успеха, если обучающий не приобретает нужных навыков, так создаются «аудитория лошадей», «популярный роман» (“populus Romanus”), такие клинические термины как «своенравие митрального ревматического клапана» и “defectus cordis acuti” – «дефект острого сердца». В качестве способов преодоления подобных ошибок можно предложить использовать обучающимся не онлайн-переводчики, а классические словари, например, объемный латинско-русский словарь на портале Lingua Aeterna [18], анатомической и клинической терминологии посвящены отдельные разделы названных учебно-методических пособий.

Причиной ошибок может стать невнимательность, что, например, и побудило студента перевести выражение “Mala gallina, malum ovum” («Плохая курица, плохое яйцо») [4, С. 31] как «Мала курица, мало и яйцо». Иногда достаточно поменять род, чтобы повлечь полное изменение смысла перевода: “De duobus malis minus est semper eligendum” – «Из двух зол выбирай меньшую». По этой же причине в рецептах возникает «костровое масло» вместо касторового, или «настойка Валериана», а прилагательное «гнилой» (“puter”) в терминологическом минимуме становится то «отцом» (“pater”), то «Петром» (“Peter”). Нельзя согласиться с мнением, что невнимательность как причина допущенных ошибок напрямую не связана с изучением именно латыни, так как такие иностранные языки, как латинский или греческий, требуют высокой концентрации внимания.

В русском и латинском языках разный порядок слов, поэтому важно помнить схемы, необходимые для правильного перевода многокомпонентных терминов. Неумение находить согласованные и несогласованные определения в словосочетании приводит к следующим ошибочным, но крайне интересным переводам: “fractura partis processus vertebrae” – «отросток позвонка части перелома», “cavum tympanicum auris mediae” – «среднее ухо барабанной полости», “apex radices dentis” – «зуб ветви верхушки».

Разумеется, педагог должен использовать наиболее яркие и презентативные возникающие ошибки непосредственно на занятии с целью разобраться в причине неточности и неверно выполненного задания. Одним из показательных примеров является перевод термина “musculi obliqui oculi” («косые мышцы глаза») как «глаз косога мышонка». Действительно, в латинском варианте второе предложение будет выглядеть очень похоже – “oculus musculi obliqui”. Если написать два словосочетания рядом, то станет заметно, что отличия в них лишь в падеже одного слова и в порядке элементов. При переводе многокомпонентных терминов как с латыни на русский язык, так и наоборот, для облегчения работы обучающимся предлагается написание схем строения терминов, в которых отмечается изменение положения ядра – главного слова в словосочетании. Еще одной причиной ошибки стало слово “musculus”, образованное уменьшительным суффиксом – ul – от слова “mus” («мышь»), которое онлайн-переводчик перевел как «мышонка». Показательно неправильное употребление слова “musculus” студентами в сокращениях, когда вместо традиционного “m.” используется “mus”, из-за чего появляются “mus depressor” («опускающая мышь»), “mus rotator” («вращающая мышь») и др.

Можно использовать подобные примеры с целью нахождения и исправления ошибок [9]: правильно написать на латыни термин, который ошибочно переведен на русский как «аллергическая кожа гангрены», «процесс перелома частей позвонка». В Нижегородской ГСХА ежегодно проходит олимпиада по латинскому языку, и подобные задания являются ее частью [10]. Несколько примеров. «растение Белоруссии» – “planta alba” («белое растение»); «борозды в песке свинца» – “sulcos in pulvere ducere” («пахать песок»); «подбородочная анорексия» – “anorexia nervosa” («нервная анорексия»).

Дистанционный формат работы в 2020-2021 учебном году не позволил осуществить проведение олимпиады, однако был организован конкурс рисунка “Vita brevis, Ars longa”. Одной из особенностей дистанционной работы является необходимость высокой мотивации обучающихся, так как объем самостоятельной работы существенно больше. После перехода к очным занятиям также необходим адаптационный период. Этим можно объяснить большое число ошибок, допущенных обучающимися в контрольной работе (все темы, кроме последней, связанной с глаголами, были объяснены дистанционно, затем последовало проведение контрольной работы в очном формате).

Многие недочеты можно назвать повторяющимися («укорочение» и «приращивание» основ у существительных и прилагательных на – er, смена рода, чтобы было проще склонять). К «оригинальным» ошибкам можно отнести переводы, здесь сказалось отсутствие практики, связанное с дистанционным форматом. Путаница с нахождением ядра и согласованного с ним определения привела к таким переводам, как «губы рака» (“cancer labiorum” – «рак губ»), “costa fracturae” («ребро перелома» вместо «перелома ребра»), “capri corni” («козы рогов» вместо «рогов козы»). При написании лексического минимума «врача» наградили уменьшительным суффиксом – ul –, превратив его из “medicus” в “mediculus”.

Наибольшее число ошибок было при выполнении заданий, связанных со спряжением глаголов и образованием повелительного наклонения: спряжение глаголов 1 спряжения с соединительными гласными (по образцу 3 спряжения) (spiro – spiris, spirit...; do – dio, dis...) и наоборот (3 спряжения по образцу 1-го) (scribo – scribas, scribat...), отсутствие соединительных гласных у 3 спряжения, потеря гласной основы 2 спряжения (studeo – studt, studnt...) и «приращение» гласной “o” к основе вместо соединительных гласных (signo – signos, signot..., addo – addos, addot...). Что касается образования повелительного наклонения, то причина ошибки в форме, выражающей запрет, очевидна: частица “noli” похожа на наречие “male”: “male doce!”, “male vivo!” («обучай плохо!», «живи плохо!»).

**Выводы.** Мы придерживаемся мнения, что разбор ошибок может проходить и вне учебного формата – например, распространение материала в социальных сетях позволяет создать яркий художественный образ. В качестве примеров можно привести следующие переводы: «меньшие комплекующие мужжины», «икроножные денежные средства стройной

мышцы». Это хорошо запоминается студентам, а также поднимает их мотивацию. Грамотное использование подобных средств педагогом приводит к развитию творческого потенциала студентов, они охотнее выполняют дополнительные задания и принимают участие в олимпиаде, состоящей не только из интеллектуальных, но и творческих конкурсов и заданий. Также распространение информации об ошибках в учебной и внеучебной деятельности дает возможность сделать преподавание более разнообразным процессом и повысить интерес к изучаемой дисциплине.

#### **Литература:**

1. Бабичев, Н.Т. Словарь латинских крылатых слов: 2500 единиц / Т.Н. Бабичев, Я.М. Боровский. – 2-е изд., стереотип. – М.: Русский язык, 1986. – 960 с.
2. Березникова, Р.Е. Сборник тестовых заданий по латинскому языку и основам медицинской терминологии / Р.Е. Березникова, Т.А. Костромина. – Курск: КГМУ, 2005. – 173 с.
3. Валл, Г.И. Латинский язык. Учебник для ветеринарных специальностей вузов / Г.И. Валл. – М.: Высшая школа, 1990. – 192 с.
4. Валл, Г.И. Латинский язык. Учебник для ветеринарных специальностей вузов / Г.И. Валл. – 2-е изд. перераб. и доп.. – М.: Высшая школа, 2003. – 237 с.
5. Вульф, В.Д. Латинский язык и основы ветеринарной терминологии / В.Д. Вульф. – М.: Агропромиздат, 1988. – 176 с.
6. Емельянова Л.М. Упражнения и лексические минимумы по дисциплине Латинский язык. Учебно-методическое пособие / Л.М. Емельянова, А.В. Туровский. – Воронеж: ВГУ, 2011. – 102 с.
7. Иванова, Г.Н. Особенности методики преподавания латинского языка на факультете высшего сестринского образования при дистанционной форме обучения / Г.Н. Иванова // EXPERIMENTA LUCIFERA: сборник материалов V Поволжского научно-методического семинара по проблемам преподавания и изучения дисциплин классического цикла. – Н. Новгород: ННГУ им. Н.И. Лобачевского, 2007. – С. 15-16.
8. Кальсина, О.И. Латинский язык с основами фармацевтической терминологии. Рабочая тетрадь / О.И. Кальсина, М.В. Глухова. – Киров: Вятская ГСХА, 2008. – 38 с., прил. 15 с.
9. Кирюхин, Д.В. Дополнительные и творческие задания на занятиях по латинскому языку как фактор, способствующий повышению мотивации в обучении / Д.В. Кирюхин // На пути к гражданскому обществу. – 2018. – № 1 (29). – С. 58-62.
10. Кирюхин, Д.В. Олимпиада по латинскому языку и античной культуре как средство формирования творческого потенциала студентов-первокурсников / Д.В. Кирюхин // Интернет-журнал «Мир науки». – 2018. – № 2. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/51PDMN218.pdf> (дата обращения: 23.02.2022).
11. Кирюхин, Д.В. Lingua Latina. Ars Phoebea: Практикум по латинскому языку для студентов ветеринарного факультета / Д.В. Кирюхин. – Н. Новгород: Нижегородская ГСХА, 2017. – 120 с.
12. Кратенков, А.А. Хрестоматия по латинскому языку для ветеринарных вузов и факультетов / А.А. Кратенков. – М.: ЗооВетКнига, 2014. – 161 с.
13. Кулинич, Е.Н. Анализ речевых ошибок (на материале изложение, написанного студентами I курса) / Е.Н. Кулинич // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – № 3 (часть 4) – С. 727-728.
14. Матова, Л.Ф. Терминологический словарь по латинскому языку. Учебно-методическое пособие / Л.Ф. Матова. – Омск: ФГОУ СПО «Омский медицинский колледж», 2013. – 34 с.
15. Татукина, Т.А. Педагогические ошибки в проявлении требовательности преподавателя вуза / Т.А. Татукина // Педагогическое мастерство: материалы IV Международной научной конференции (г. Москва, февраль 2014 г.). – М.: Буки-Веди, 2014. – С. 261-263.
16. Чермит, К.Д. Типичные ошибки студентов при выполнении выпускных квалификационных работ / К.Д. Чермит, А.Г. Заболотный // Физическая культура, спорт – наука и практика. – 2017. – № 1. – С. 41-45.
17. Шелюгина, А.О. Типичные ошибки студентов при написании научных статей / А.О. Шелюгина // Языковые и культурные контакты в контексте развития гуманитарного образования в Саратовском государственном университете (лингвистический и лингводидактический аспекты): Материалы Международной конференции в рамках Международного научного симпозиума, посвященного 100-летию гуманитарного образования в СГУ: сборник научных статей. – Саратов: Изд-во «Саратовский источник», 2017. – С. 200-203.
18. Vocabularium Latinorussicum Magnum – Большой латинско-русский словарь по материалам словаря И.Х. Дворецкого. – Lingua Aeterna. Сайт посвященный живому латинскому языку. – 2016. – URL: <https://linguaeterna.com/vocabula/> (Дата обращения: 16.02.2022).

**Педагогика**

#### **УДК 378.2**

**кандидат педагогических наук, доцент Кислякова Ольга Петровна**

Филиал «Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» в г. Сызрани (г. Сызрань);

**старший преподаватель кафедры математики и**

**естественнонаучных дисциплин Снежкина Лилия Павловна**

Филиал «Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» в г. Сызрани (г. Сызрань)

### **ЕДИНЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ФУНДАМЕНТАЛЬНЫХ ФИЗИЧЕСКИХ ПОСТОЯННЫХ**

*Аннотация.* Статья раскрывает методы формирования у обучающихся обобщенного понятия фундаментальной физической постоянной. Авторы описывают общие признаки и функции фундаментальных констант, которые можно отметить в процессе обучения. Предлагается поэтапный подход к процессу изучения конкретных констант. В статье подробно характеризуется содержание шести этапов формирования общего понятия фундаментальной физической постоянной. Каждый этап имеет своё предназначение в разъяснении признаков и функций констант в развитии физической науки. Статья подробно раскрывает содержание перечисленных признаков и функций фундаментальных констант. Каждый выделенный этап формирования из шести обозначенных в работе и методически описанных сопровождается конкретными примерами. Перечисленными этапами авторы обозначили основные методические вехи в исследовании. Для облегчения восприятия обучающимися материала, авторы предлагают обобщенный план описания фундаментальной физической константы. План включает в себя определение и физический смысл константы, причины введения ее в науку. В план входят

основные свойства и признаки, идея, схема и результаты опыта по измерению постоянной. В плане обозначено значение константы в единицах СИ, объяснение законов и зависимостей, в которые входит рассматриваемая константа. Обязательным пунктом плана является роль константы в физических теориях и современной картине мира. В заключение отмечается, что работа по предложенной методике будет способствовать генерализации учебного материала. Обучающимся предложенная методика поможет осознанно усвоить физические законы, теории и физическую картину мира.

*Ключевые слова:* теории, фундаментальные физические постоянные, обучающиеся, этапы формирования понятий, примеры.

*Annotation.* The article reveals the methods of forming a generalized concept of a fundamental physical constant among students. The authors describe the general features and functions of fundamental constants that can be noted in the learning process. A stepwise approach to the process of studying specific constants is proposed. The article describes in detail the content of the six stages of the formation of the general concept of the fundamental physical constant. Each stage has its purpose in explaining the signs and functions of constants in the development of physical science. The article reveals in detail the content of the listed features and functions of fundamental constants. Each selected stage of formation of the six identified in the work and methodically described is accompanied by specific examples. By the listed stages, the authors outlined the main methodological milestones in the study. To facilitate the perception of the material by students, the authors offer a generalized plan for describing the fundamental physical constant. The plan includes the definition and physical meaning of the constant, the reasons for introducing it into science. The plan includes the main properties and features, the idea, the scheme and the results of the experiment on measuring the constant. The plan indicates the value of the constant in SI units, an explanation of the laws and dependencies that include the constant in question. A mandatory point of the plan is the role of the constant in physical theories and the modern picture of the world. In conclusion, it is noted that the work on the proposed methodology will contribute to the generalization of the educational material. The proposed methodology will help students to consciously master the physical laws, theories and the physical picture of the world.

*Key words:* theories, fundamental physical constants, students, stages of concept formation, examples.

**Введение.** Анализ школьных учебников физики и опыта преподавания в высшем учебном заведении говорит о том, что первокурсники на начальном этапе обучения показывают поверхностные знания фундаментальных постоянных. Школьников, как правило, не убеждают в необходимости этих знаний, в том, что это важнейшие физические величины, понятия, без которых невозможно изучение физики, как дисциплины.

Генерализация учебного материала, убедила в том, что имеются определенные возможности для улучшения знаний обучающихся высших учебных заведений, начиная с первого курса обучения, не только по данному вопросу, но и о важнейших физических идеях и законах, теориях и экспериментах.

**Изложение основного материала статьи.** Эффективное средство реализации возможностей для улучшения и углубления знаний обучающихся – это кропотливая работа преподавателя в разработке соответствующих методик к изучению физических постоянных. В соответствии с темой нашего исследования такой подход возможен на целенаправленном выделении общих существенных признаков и функций конкретных констант. Другими словами, такой подход возможен на формировании у обучающихся обобщенного понятия о физических постоянных. Как говорил А. Эйнштейн «понятие существует для физики постольку, поскольку есть возможность в конкретном случае найти верно, оно или нет» [1, С. 6].

С целью раскрытия признаков и функций конкретных констант мы осуществляем поэтапный (пошаговый) метод. Такой путь весьма продуктивен. Охарактеризуем основные выделяемые нами шаги.

Начальный шаг – это повторение изученного материала, величин и явлений, без которых невозможно раскрыть физический смысл постоянной физической величины.

Например, гравитационная постоянная требует повторения с обучающимися таких понятий, как «сила», «масса», «взаимодействие», «коэффициент пропорциональности», а также явление тяготения.

Еще пример. При формировании понятия «скорость света в вакууме» повторяем следующие опорные понятия: «скорость», «система отсчета», «относительность движения». При этом обращаем внимание обучающихся на то, что скорость тел – величина относительная, зависящая от выбора системы отсчета; предлагаем выполнить соответствующий учебный эксперимент. Отмечаем, что в природе существует единственная скорость, не зависящая от выбора системы отсчета – это «скорость света в вакууме».

На втором этапе обеспечиваем мотивировку введения физической постоянной, вскрываем ее связи с другими величинами и понятиями, показываем, что введение в науку фундаментальной постоянной или открытие ее новых свойств является одним из стимулирующих факторов более глубокого изучения дисциплины. Поясним сказанное. На данном этапе раскрываем следующее. Фундаментальные постоянные обычно вводятся в качестве коэффициентов пропорциональности в важнейшие физические законы: [3, С. 47, 87, 374, 78].

$$F = G \frac{m_1 m_2}{r^2}; \quad E = \frac{3}{2} kT;$$
$$E = kv; \quad E = c^2 m.$$

При изучении этих законов подводим обучающихся к пониманию того факта, что сила гравитационного тяготения двух тел, их массы и расстояние между ними; масса и полная энергия тела связаны определёнными постоянными величинами. Благодаря им математические формулы, выражающие законы, становятся применимыми на практике.

Для разъяснения «стимулирующей» функции констант в развитии физической науки приводим примеры такого типа. В 1897 г., английский физик Д. Томсон открыл частицы «электроны». Х.А. Лоренц ввёл понятие «элементарного электрического заряда» [1, С. 186-187]. Это послужило Максвеллу связать электрические и магнитные величины, способствовало построению классической электродинамики.

Введение в физическую науку постоянной Планка явилось основой зарождения квантовой теории [1, С. 6-10]. Эти и подобные им примеры хорошо воспринимаются обучающимися.

На этом же этапе, используя метод сопоставления, выделяем фундаментальную постоянную из большого числа прочих.

Для того, чтобы подвести обучающихся к осознанию существенных признаков общего понятия фундаментальной постоянной применительно к константе  $h$ , задаём следующие вопросы:

1. При определении значения константы  $h$  использовал ли М. Планк экспериментальные результаты?

Ответ. Да. Он сравнивал экспериментальные результаты с теоретическими результатами.

2. Какую роль играет «постоянная Планка» в науке?

Ответ. Зародилась революционная квантовая гипотеза Планка, а это явилось одной из предпосылок создания квантовой теории.

3. К какой области реального мира относятся теории, содержащие константу  $h$ ?



Ответ. К микромиру.

4. Какие теории содержат в себе постоянную Планка?

Ответ. Теория фотоэлектрического эффекта, теория Бора для атома водорода, теория излучения и поглощения энергии атомом, квантовая механика и электродинамика.

5. Какие из перечисленных выше теорий можно считать наиболее общими?

Ответ. Квантовая механика и электродинамика.

6. Приведите и поясните формулы, в которых волновые и корпускулярные свойства микрообъектов связаны с помощью константы  $h$ .

Ответы.  $E = h\nu$ , энергия фотона.  $p = \frac{h}{\lambda}$ , импульс фотона.

На третьем этапе знакомим обучающихся с определением фундаментальной постоянной и раскрываем ее физический смысл. В определении обязательно отражаем принадлежность к фундаментальным константам и наиболее существенные отличительные признаки.

Например, значение  $G$  – фундаментальная физическая постоянная, принимаемая равной  $6,6720 \cdot 10^{-11} \text{ Н} \cdot \text{м}^2/\text{кг}^2$ , т.е. два точечных тела массой по 1 кг каждое, находящиеся на расстоянии 1 м друг от друга, притягиваются с силой  $6,6720 \cdot 10^{-11} \text{ Н}$ . Очень малая величина  $G$  показывает, что сила гравитационного взаимодействия может быть значительной только в случае больших масс [3, С. 47-48].

Особенность четвертого этапа – рассмотрение методов измерения постоянных. Приобретенные обучающимися знания о методах измерения фундаментальных постоянных в ряде случаев подкрепляем выполнением соответствующих лабораторных работ или решением задач.

В ходе этого этапа знакомим обучающихся с главными выводами из экспериментов. Например, рассмотренные опыты

Иоффе и Милликена не только показали довольно точное определение фундаментальной константы  $e$ , но и неоспоримое доказательство дискретности электричества [3, С. 146].

Говоря о наблюдениях О. Рёмера за спутниками Юпитера, подчеркиваем: их основная ценность была в доказательстве конечности скорости света; другим результатом этих наблюдений явилось определение ее значения, хотя погрешность была порядка 30%.

Как уже знаем, фундаментальные постоянные входят в основные физические уравнения и законы. Кроме того, подобно тому, «как идеализированный объект наполняется реальным содержанием через измерения физических величин, так и теория дает возможность сделать конкретные выводы благодаря измерению входящих в уравнения констант» [2, С. 20].

На пятом этапе вспоминаем сведения, изученные ранее. В частности, структуру физической теории: основание, ядро, выводы. Обучающиеся усвоили на первой лекции содержание структуры. Знаем, что основание включает в себя научные факты, идеализированный объект. Ядро состоит из постулатов, законов, констант. В выводы входят следствие и эксперимент. Прежде всего, показываем, что изученные фундаментальные постоянные входят в состав ядра структуры теории.

На шестом этапе систематизируем и обобщаем знания о конкретных константах, их общих признаках и роли в эволюции физических теорий.

Например, вспоминая изученный материал, обучающиеся должны уяснить, что фундаментальная постоянная «скорость света в вакууме» обладает следующими признаками: 1) конечна, 2) предельна, 3) постоянна, 4) инвариантна.

Систематизацию знаний о постоянной Планка (шестой этап) проводим во время подготовки к экзаменам.

А сейчас покажем, как конкретно формируются представления о какой-либо фундаментальной константе, например постоянной Планка.

К усвоению физического смысла постоянной Планка (первый этап) нужно обучающимся подготовить. С этой целью, перед изучением квантовой физики повторяем такие понятия, как «дискретность», «квант», «взаимодействие», «энергия», «частота». Кроме того, необходимо вспомнить явление электромагнитного излучения [4, С. 88].

Мотивировка введения постоянной Планка в науку, раскрытие ее связей с другими величинами и физического смысла (второй и третий этапы) происходят в основном на первом занятии темы «Квантовая природа излучения».

Рассказываем о противоречиях, возникших на рубеже XIX и XX вв. между имеющимися теориями и экспериментальными данными об излучении абсолютно черного тела. Говорим, что в основу их разрешения легла идея М. Планка о квантовании энергии, вместе с которой в науку вошла новая фундаментальная константа.

Объясняем введение постоянной Планка следующим образом. Сообщаем: согласно идее М. Планка, нагретое тело испускает энергию порциями, причем значение порции энергии, излученной атомом, пропорционально частоте электромагнитной волны  $E \sim \nu$ . Далее спрашиваем: как в данном случае от знака пропорции перейти к знаку равенства? Используя аналогию с введением других физических постоянных в физические формулы, обучающиеся предлагают

поставить коэффициент пропорциональности. Обозначаем его  $h$  и даём название. Далее, анализируя формулу  $E = h\nu$ , выясняем, что постоянная Планка определяет меру зависимости энергии излучения от частоты, то есть, энергия излучается определёнными порциями. Сообщаем, что дискретность излучения, а также распространения и поглощения энергии обуславливает дискретный характер взаимодействий, происходящих в микромире.

На этом же занятии информируем обучающихся о том, как М. Планк определял значение  $h$  (четвертый этап). Он нашел константу методом подбора: сравнивая экспериментально и теоретически полученные графики зависимости спектральной плотности энергии излучения абсолютно чёрного тела от частоты и подставляя в формулу, описывающую характер теплового излучения, различные значения  $h$ , ученый добивался совпадения теоретически полученного графика с экспериментальным. Это произошло при  $h = 6,6 \cdot 10^{-34} \text{ Дж} \cdot \text{с}$ .

Рассматривая теорию фотоэффекта, знакомим обучающихся с еще одним экспериментальным методом измерения постоянной Планка – на основе явления внешнего фотоэффекта. Раскрываем связующую роль постоянной Планка. Анализируем формулы  $E = h\nu$  и  $p = h/\lambda$  (начинается пятый этап). В их левых частях стоят энергия  $E$  и импульс  $p$ ,

характеризующие корпускулярные свойства материи, а в правых – волновые параметры: частота  $\nu$  и длина волны  $\lambda$ . Делаем вывод; константа  $h$  – «лицетворение» корпускулярно-волнового дуализма, то есть, представления о том, что в поведении микрообъектов проявляются как корпускулярные, так и волновые свойства.

Перечисленными выше этапами мы обозначили основные методические вехи в работе. Последовательность и продолжительность этапов варьируются в зависимости от характера изучаемого материала. Так, можно поменять местами третий и четвертый этапы; к одному этапу возвращаться несколько раз.

**Выводы.** В заключение отметим: работа по предложенной методике ведет к генерализации учебного материала, что помогает обучающимся осознанно усвоить учебный материал, физическую картину мира. Это способствует формированию диалектико-материалистического мышления, навыков теоретического обобщения, анализа и переноса знаний.

**Литература:**

1. Волковський, Р.Ю. Определение физических понятий и величин / Р.Ю. Волковський. – Москва: «Просвещение», 1976. – 48 с.
2. Камке, Д. Физические основы единиц измерения / Д. Камке, К. Кремер. – Москва: Изд-во «Мир», 1980. – 208 с.
3. Трофимова, Т.И. Курс физики / Т.И. Трофимова. – Москва: ИЦ Академия, 2020. – 560 с.
4. Чертов, А.Г. Физические величины (терминология, определения, обозначения, размерности, единицы) / А.Г. Чертов. – Москва: Высш. шк., 1990. – 335 с.

**Педагогика**

**УДК 378.2**

**кандидат педагогических наук, доцент Кислякова Ольга Петровна**

Филиал «Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» в г. Сызрани (г. Сызрань);  
**преподаватель кафедры математики и естественнонаучных**

**дисциплин Воронина Марина Александровна**

Филиал «Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» в г. Сызрани (г. Сызрань);  
**преподаватель кафедры математики и естественнонаучных**

**дисциплин Шипицина Надежда Михайловна**

Филиал «Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» в г. Сызрани (г. Сызрань)

**СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ФОРМ И МЕТОДОВ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

*Аннотация.* В статье раскрываются задачи и роль контроля результатов учебного процесса. Перечисляются характеристики фундаментальной подготовки специалиста, вытекающие из требований, предъявляемых современным обществом. Содержание статьи нацеливает преподавателей на определение целей развития личностных качеств обучающегося в данной дисциплине при проектировании технологии проведения каждого занятия. Подробно авторы останавливаются на совершенствовании программированного контроля, как необходимого для проверки степени усвоения, запоминания учебного материала и, что очень важно, для формирования мышления, а, следовательно, возможности контроля этого процесса. Особое внимание в работе обращается на трудную и мало разработанную проблему контроля уровня развития интеллектуальных умений. В связи с этим, предлагаются контрольные задания для проверки интеллектуальных умений. В основу разработанных заданий заложены такие мыслительные операции, как анализ, синтез, сравнение, систематизация, конкретизация и классификация. Наряду с задачами для проверки интеллектуальных умений, приводится набор задач с простым перебором ответов, поиском одной или ряда ошибок, на составление ответов из двух предложенных частей с различными вариантами. Все предложенные в работе задания представляют собой систему, элементы которой создают постепенный переход от простых к более сложным заданиям, от контроля знаний к проверке степени сформированности интеллектуальных умений. Приведены образцы заданий для проверки знаний и интеллектуальных умений обучающихся.

*Ключевые слова:* обучающиеся, образование, программированный контроль знаний, интеллектуальные умения, мышление.

*Annotation.* The article reveals the tasks and role of monitoring the results of the educational process. The characteristics of the fundamental training of a specialist, arising from the requirements of modern society, are listed. The content of the article directs teachers to determine the goals of developing the personal qualities of a student in this discipline when designing the technology for conducting each lesson. The authors dwell in detail on the improvement of programmed control, as necessary to check the degree of assimilation, memorization of educational material and, which is very important, for the formation of thinking, and, consequently, the possibility of controlling this process. Particular attention is drawn to the difficult and little developed problem of controlling the level of development of intellectual skills. In this regard, control tasks are proposed to test intellectual skills. The developed tasks are based on such mental operations as analysis, synthesis, comparison, systematization, concretization and classification. Along with tasks for testing intellectual skills, a set of tasks is provided with a simple enumeration of answers, the search for one or a number of errors, and the compilation of answers from two proposed parts with different options. All the tasks proposed in the work represent a system, the elements of which create a gradual transition from simple to more complex tasks, from knowledge control to checking the degree of formation of intellectual skills. Examples of tasks for testing the knowledge and intellectual skills of students are given.

*Key words:* students, education, programmed knowledge control, intellectual skills, thinking.

**Введение.** Современные условия образования – это стандартизация образования. Исходя из этого, вытекают новые требования к качеству образования. Оно должно быть четко и количественно определено, то есть, должно поддаваться педагогической диагностике. Составляющие педагогической диагностики – это контроль, проверка и оценка знаний. Перечисленные составляющие помогут выявить, наметить тенденции развития образования. Всё вместе представляет собой систему научно-обоснованной проверки результатов учебного процесса [2, С. 230].

Педагогическая диагностика позволяет сравнить, как соответствуют заранее планируемые результаты обучения, воспитания и развития имеющимся результатам. С помощью контроля не только определяются результаты обучения, воспитания и развития, но и выполняются диагностирующая, обучающая, воспитывающая и развивающая функции.

Для выполнения требований стандартизации образования – необходимо пересмотреть традиционные средства и методику проведения педагогического контроля. Возникла необходимость дополнить их новыми технологиями педагогической диагностики.

**Изложение основного материала статьи.** Опыт практической работы дает нам возможность совершенствовать формы и методы контроля знаний.

Остановимся на совершенствовании программированного контроля.



Идея программированного контроля базируется на необходимости проверки степени усвоения, запоминания учебного материала, хотя в настоящее время все большее значение приобретает проблема формирования мышления, а, следовательно, возможность контроля этого процесса. Для этой цели и создана наша система контроля знаний.

Существующий метод «выборочных ответов», где из ряда предложенных ответов выбирается один верный, не способствует развитию мышления, не ставит перед обучающимися проблем, не заставляет обучающихся серьезно и напряженно думать. С помощью этого метода проверяется лишь степень усвоения, запоминания материала и не выясняется: на самом ли деле обучающийся осмысливает данные понятия, умеет ли сравнивать, выделять главное, обобщать, то есть, обладает ли он интеллектуальными умениями.

В своей работе мы обращаем особое внимание именно на трудную и мало разработанную проблему контроля уровня развития интеллектуальных умений.

В основу предлагаемых контрольных заданий для проверки интеллектуальных умений заложены такие мыслительные операции, как анализ, синтез, сравнение, систематизация, конкретизация и классификация [1, С. 168].

Наряду с задачами для проверки интеллектуальных умений, есть также набор задач с простым перебором ответов, поиском одной или ряда ошибок, на составление ответов из двух предложенных частей с различными вариантами.

Таким образом, все задания представляют собой систему, элементы которой создают постепенный переход от простых к более сложным заданиям, от контроля знаний к проверке степени сформированности интеллектуальных умений.

Приведём образцы заданий для проверки знаний и интеллектуальных умений обучающихся.

1. Выбор одного правильного ответа из ряда предложенных ответов.

Обучающимся предлагается из ряда ответов на задачу или вопрос найти один верный ответ. Остальные ответы должны быть более или менее правдоподобными, но содержать некоторую ошибку или неточность.

Пример. Каков наибольший порядок спектра для желтой линии натрия  $\lambda = 5890 \text{ \AA}$ , если период дифракционной решетки равен  $2 \cdot 10^{-2} \text{ м}$  [3, С. 340]?

Нужно выбрать правильный ответ:

1). 0,3; 2). 3; 3). 30; 4). 300.

Ответ: № 2.

2. Поиск одной ошибки.

На поставленный вопрос в ряде предложенных ответов содержится один ошибочный (или лишнее понятие, не имеющее единую природу с остальными). Задание заключается в поиске этой ошибки или исключении лишнего.

Пример. Какое утверждение ошибочно относительно закона Малюса ( $I = I_0 \cos^2 \varphi$ ) [3, С. 358]?

1). Закона Малюса справедлив для полностью поляризованного света.

2). Закона Малюса справедлив для естественного света.

3). Интенсивность света за анализатором  $I$  пропорциональна  $\cos^2 \varphi$ , интенсивности света, падающего на анализатор  $I_0$ .

4).  $I = 0$  при скрещенном положении оптических осей поляризатора и анализатора.

Ответ: № 2. Закон Малюса для естественного света не применим.

3. Выбор ряда верных ответов из предложенного набора.

Это модификация первого задания, но здесь уже требуется не только знание одной формулировки закона, одного объяснения какого-либо события, явления, процесса, но и других аналогичных понятий.

Пример. В формулу Томсона входят [3, С. 260].

1). Период свободных незатухающих колебаний.

2). Индуктивность.

3). Электроёмкость.

4). Сопротивление.

5). Период затухающих колебаний.

Ответ: № 1, 2, 3.

4. Поиск нескольких ошибок.

В отличие от второго варианта здесь находятся два или более неверных ответа или исключаются лишние понятия, признаки, свойства и так далее.

Пример. Исключите лишнее:

Сопротивление проводника зависит от следующих физических величин [3, С. 180]:

1). Длины проводника  $l$ .

2). Площади сечения проводника  $S$ .

3). Напряжения на концах проводника  $U$ .

4). Силы тока, текущего по проводнику  $I$ .

5). Температуры проводника.

6). Материала проводника.

Ответ: 3, 4 – ошибочные утверждения. Сопротивление проводника не зависит от  $I$  и  $U$ , а связано с этими величинами

$$\frac{U}{I}.$$

отношением

5. Соотношение двух частей.

Более сложным заданием, чем предыдущие, являются задачи или упражнения, которые предусматривают выбор ответа в двух частях. Такого рода упражнения не только редко уменьшают вероятность угадывания правильного ответа, но и учат логически обосновывать, аргументировать, доказывать, то есть, способствуют развитию логического мышления обучающихся.

Вопрос содержит начало предложения и записан в левой части таблицы. Соответственно в правой части предложены ответы и требуется грамотно соединить текст левой части таблицы с текстом правой части таблицы. То есть, обучающийся должен правильно соотносить эти части друг с другом.

а). Имеется однозначное соответствие между двумя частями, то есть, каждому утверждению имеется свое доказательство и наоборот. Здесь уже имеются элементы познавательно, обучающего характера.

Пример. Составьте правильное утверждение из предложенных частей [3, С. 342, 369, 461]:

1. Фотолюминисценция	1. это неравновесное излучение, избыточное над тепловым излучением, возникающее под действием света;
2. Тепловое излучение	2. это неравновесное излучение, избыточное над тепловым излучением, возникающее при химических реакциях;
3. Электрорломинисценция	3. совершается за счет внутренней энергии тела при температуре выше 0К;
4. Хемилюминисценция	4. это неравновесное излучение, избыточное над тепловым излучением, возникающее под действием электрического поля.

Ответ: 1,1; 2,3; 3,4; 4,2.

б). Нескольким утверждениям соответствует одно доказательство.

Ответ на задания следующего рода требует уже системности в знаниях. Здесь содержится элемент обобщения.

Пример. Объясните причину следующих явлений [3, С. 324, 342]:

1. Цвета побежалости оксидных плёнок на металлах	1. Интерференция в тонких плёнках.
2. Голубой цвет неба.	2. Интерференция в тонких плёнках
3. Цвета мыльных плёнок.	3. Молекулярное рассеяние света. Голубые и синие лучи рассеиваются сильнее.
4. Цвета зари.	4. Молекулярное рассеяние света. Свет, проходя через атмосферу, становится длинноволновым.

Ответ: 1,1; 2,3; 3,1; 4,4.

Это означает, что для явлений 1 и 3 из первого столбца существует одна общая причина (1) из второго столбца, а для 2 и 4 общей причиной является молекулярное рассеяние света из второго столбца.

6. Следующее задание основывается на мыслительной операции сравнения – установления между отдельными понятиями сходства или различия, равенства или неравенства, тождества или противоположности.

По мнению выдающегося педагога-теоретика К.Д. Ушинского о мыслительной операции сравнения: «...в сравнении есть основа всякого понимания и всякого мышления. Всё в мире мы узнаём не иначе как через сравнение, и если бы нам представился какой-либо новый предмет, которого мы не могли бы ни к чему приравнять, мы не могли бы составить об этом предмете ни единого слова» [4, С. 82].

Любое измерение, положение тел во времени и пространстве, форма и размеры изучаемых объектов познаются путем сравнения с другими или избранными единицами сравнения, называемыми мерами.

Поэтому к сравнению, как к одному из наиболее широко распространенных методов раскрытия сущности понятий, часто прибегают при чтении лекций и при других формах обучения.

Пример. Выбрать наиболее близко связанные пары ниже перечисленных понятий [3, С. 318, 369].

1. Волна.
2. Квант.
3. Когерентность.
4. Монохроматичность.
5. Фотон.
6. Дифракция.

Ответ: 1,6; 2,5; 4,3.

7. Обобщение или классификация.

Как известно, сравнение ведет к обобщению. В задании дается простое перечисление. Основа классификации не дается. Обучающийся сам должен выделить эти классификационные признаки и указать сами классы.

Пример. Сгруппируйте ниже перечисленные понятия по наиболее общим признакам [3, С. 315, 331, 357, 378]:

1. Интерференция.
2. Фотолюминисценция.
3. Дифракция.
4. Поляризация.

5. Внешний фотоэлектрический эффект.

Ответ: 1, 3, 4 – волновые свойства света;

2, 5 – квантовые свойства света.

Методика контроля.

Обучающиеся заранее готовят трафарет по числу контрольных билетов. В дальнейшем в каждую клетку трафарета вписывается номер билета и числовой ответ на него.

Преподаватель предъявляет эталон ответов.

Проверка контрольных билетов проводится самими обучающимися путем сравнения с эталоном, и сами тут же выставляют оценки. Данный способ контроля, кроме всего прочего, имеет большой воспитательный смысл: обучающимся налицо полная объективность контроля.

Такой вид контроля можно проводить в любой аудитории.

У обучающихся формируется привычка контролировать самих себя – самоконтроль за уровнем понимания, а не только за успешностью механического запоминания.

Существенным дополнением к оперативному контролю может выступать взаимный контроль.

Такая форма проверки и оценки знаний к пониманию предмета осуществляется сами обучающимися. Они проверяют ответы друг у друга. При этом возможна кооперативная деятельность в составе малой группы. Совместно легче обнаружить пробелы в знаниях. Обучающиеся помогают друг другу в осмыслении учебного материала практического или лабораторного занятия, происходит взаимное оценивание результатов работы каждого участника этой деятельности.

Наш опыт работы подтверждает, и психологические исследования убедительно доказывают большую эффективность совместной познавательной деятельности по сравнению с индивидуальной деятельностью.

Кроме того, здесь решается важная задача будущей профессиональной деятельности – формирование способности к обобщению и к работе в коллективе: понимание людей, согласование своих действий и мыслей с действиями и мыслями других, совместное планирование и контролирование общей работы.

**Выводы.** В заключении необходимо отметить:

1. Главная цель образования – осуществить фундаментальную подготовленность специалиста. Основные характеристики фундаментальной подготовки специалиста вытекают из требований, предъявляемых современным обществом, и включают в себя:

- прочные знания, умения и навыки для решения будущих профессиональных задач;
- наличие понимания ответственности в выборе будущей профессиональной деятельности;
- желание приобретать навыки к собственному самообразованию и развитию интеллектуальных способностей;
- развивать умственные способности для решения любых проблемных задач, в любых ситуациях, в том числе и критических.

Все перечисленные характеристики могут являться ожидаемым результатом всего периода обучения в подготовке специалиста. Естественно, одной из основных характеристик фундаментальной подготовленности обучающихся, называем компетентность. Низкая познавательная активность и сопротивление обучающихся педагогическим воздействиям, приводит к порождению малограмотных и неспособных творчески мыслить специалистов.

2. Одна из важнейших задач обучения, о которой никогда не следует забывать – развитие личности обучающегося. Обучающийся должен обладать восприимчивостью к познанию. Другими словами, он должен быть обучаемым. Это значит, должен обладать обобщенностью мыслительной деятельности, самостоятельностью, гибкостью мышления, характеристиками наглядно-образных и вербально-логических компонентов. Психика обучающегося меняется в условиях учебной деятельности. Наша задача, задача преподавателей, менять её в лучшую сторону. Проектирование технологии проведения каждого занятия предполагает определение целей развития личности обучающегося в данной дисциплине. Цели должны содержать конкретные действия, направленные на формирование определенных личностных качеств, необходимых обучающимся в будущей профессиональной деятельности, например, приемов мышления.

3. Систематический контроль необходим преподавателю как средство получения информации о ходе учебного процесса, о понимании обучающимися материала, о формировании у них интеллектуальных умений. Текущий контроль больше нужен обучающимся как средство получения информации об успешности выполняемых действий, как средство выявления и устранения «недоработок», самоконтроля и самоуправления учебной деятельностью в целом. Таким образом, контроль необходим, но его основной задачей, как нам видится, является формирование способностей к самоконтролю, а следовательно, и самоуправлению, которые и создают «гибкость» и эффективность всей системы управления учебным процессом.

**Литература:**

1. Андреев, В.И. Педагогика творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: Каз. унив., 1996. – 567 с.
2. Архангельский, С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С.И. Архангельский. – Москва: ВШ, 1980. – 368 с.
3. Трофимова, Т.И. Курс физики / Т.И. Трофимова. – Москва: ИЦ Академия, 2020. – 560 с.
4. Ушинский, К.Д. Собр. соч. т. 10 / К.Д. Ушинский. – АПН РСФСР, 1950. – 319 с.

**Педагогика**

**УДК 376.3**

**кандидат психологических наук, доцент Кисова Вероника Вячеславовна**

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

**студент Семенова Елизавета Алексеевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (г. Москва);

**студент Юренкова Марина Валерьевна**

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

### **ВОСПИТАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

*Аннотация.* В статье обсуждается проблема воспитания и обучения детей-билингвов с ограниченными возможностями здоровья. Обосновывается актуальность заявленной темы. Описываются типы и виды билингвизма, выявленные современной наукой. Рассматриваются современные исследования особенностей психического развития в условиях билингвальной социокультурной среды. Анализируются стадии развития билингвизма в детском возрасте, особенности влияния билингвизма на разные аспекты детского развития. Описываются характерные для билингвальных детей нарушения речевого развития в разных возрастных группах. Обсуждается влияние семьи на степень выраженности речевых проблем у детей-билингвов. Выявляется проблема соотношения инокультурности и возможных проблем в развитии билингвов. Рассматривается особое положение билингвальных детей-мигрантов в инокультурной среде. Анализируются имеющиеся практики работы с двуязычными детьми. Акцентируется внимание на коррекционно-развивающем, консультативном и информационно-просветительском направлениях работы с детьми с билингвизмом. Подчеркивается особая роль логопеда в их психолого-педагогическом сопровождении. Описываются структурные компоненты готовности логопедов для работы с детьми-билингвами. Дается краткое описание содержания компетенций специалиста по развитию речи в отношении двуязычных детей. Определяются основные направления работы по совершенствованию психолого-педагогической помощи таким детям.

*Ключевые слова:* билингвизм, монолингвизм, дети с ограниченными возможностями здоровья, инокультурная среда, нарушения развития речи.

*Annotation.* The article discusses the problem of education and upbringing of bilingual children with disabilities. The relevance of the stated topic is substantiated. The types of bilingualism identified by modern science are described. Modern studies of the feature of mental development in a bilingual socio-cultural environment are considered. The stages of development of bilingualism in childhood, the features of the influence of bilingualism on various aspects of child development are analyzed. Speech development disorders characteristic of bilingual children in different age groups are described. The influence of the family on the severity of speech problems in bilingual children is discussed. The problem of the correlation of foreign culture and possible problems in the development of bilinguals is revealed. The special situation of bilingual migrant children in a foreign cultural environment is considered. The existing practices of working with bilingual children are analyzed. Attention is focused on the correctional-

developing, consultative and informational and educational areas of work with children with bilingualism. The special role of the speech therapist in their psychological and pedagogical support is emphasized. The structural components of the readiness of speech therapists to work with bilingual children are described. A brief description of the content of the competencies of a speech development specialist in relation to bilingual children is given. The main directions of work on improving psychological and pedagogical assistance to such children are determined.

*Key words:* bilingualism, monolingualism, children with disabilities, foreign cultural environment, speech development disorders.

**Введение.** «Закон об образовании в Российской Федерации» декларирует получение образования на государственном языке Российской Федерации, а также выбор языка обучения и воспитания в пределах возможностей, предоставляемых системой образования. Другими словами, для многих поликультурных регионов России актуальной является билингвальная социокультурная среда, когда население использует родной язык как национальный, а русский язык как государственный. Кроме того, современная нестабильная социально-экономическая ситуация в мире провоцирует активные миграционные процессы, в результате которых в русскоязычных школах России появляется значительное количество детей-мигрантов, воспитанных в иноязычной среде и вынужденно осваивающих русский язык. Подобную ситуацию возможно охарактеризовать как вынужденный билингвизм. Таким образом, можно констатировать, что проблема воспитания и обучения детей в условиях билингвальной социокультурной ситуации в нашей стране является весьма актуальной.

**Изложение основного материала статьи.** Следует отметить, что до сих пор в науке нет единого определения термина билингвизм. Наиболее общеупотребимым является определение У. Вайнрайха [1], которое гласит, что билингвизм – практика попеременного использования двух языков. Специалисты в области психолингвистики (П.В. Коровушкин [10], С.Ю. Свитюк [14], Г.Н. Чиршева [16] и др.) выделяют несколько типов билингвизма, которые характеризуют разную степень языковых возможностей лиц, использующих для общения языковые системы двух разных языков. Выделяют, так называемых, полубилингвов, которые используют два языка, но испытывают существенные проблемы со словарным запасом, грамматикой, автоматизмом речевых навыков и т.п. Также существует категория эквILINGVОВ, характеризующаяся одинаковой степенью владения обоими языками и категория пребилингвов, которые уже не могут считаться монолингвами, но еще не способны эффективно участвовать в коммуникации на втором языке.

По мнению Г.Н. Чиршевой [16], билингвизм может характеризоваться активностью и пассивностью. Как правило, одновременное усвоение двух языков в раннем детстве определяется как активный билингвизм, что впоследствии может развиваться и как активный, и как пассивный билингвизм. Последовательное усвоение языков в раннем возрасте квалифицируется как пассивный билингвизм. Его дальнейшее развитие также может происходить и в активной, и в пассивной форме.

В исследованиях Н.В. Имедадзе [5] определены стадии становления двуязычия. Это стадия смешения двух языков, где превалирует явление языковой интерференции, затем стадия постепенного дифференцирования языковых систем, когда при высказывании на одном языке второй язык полностью игнорируется. Последняя стадия становления билингвизма характеризуется полной дифференциацией двух языков.

Вопрос о влиянии билингвизма на психическое развитие детей в не теряет своей актуальности до сегодняшнего дня. В работе Л.С. Выготского «К вопросу о многоязычии в детском возрасте» [2] указывается, что все психическое развитие ребенка отражает в себе непосредственное влияние речи. Однако, ученый подчеркивает, что проблема определения позитивного или негативного влияния детского билингвизма на развитие психики ребенка должна решаться с учетом тех конкретных условий, в которых происходит детское развитие на каждом возрастном этапе жизни. Именно такой позиции придерживаются практически все современные исследователи. Так, в работе Ф.Г. Самигулиной [13] представлены результаты исследования развития речи билингвального четырехлетнего дошкольника. Причиной трудностей и ошибок в речи ребенка автор называет не только интерференцию двух языковых систем, но и особенности его возрастного и интеллектуального развития и социализации. В исследовании М.А. Косьминой [11], посвященном языковой компетентности младших школьников монолингвов и билингвов, показано, что в обычных условиях школьного обучения у детей-билингвов не формируется достаточный уровень владения одним из языков. У них отмечаются трудности в понимании высказываний, сложно протекает процесс кодирования и декодирования словесной информации и т.п. Исследователь подчеркивает, что такая ситуация зачастую усугубляется, если в семье билингвального ребенка родители не предпринимают специальных усилий по сознательному формированию детского билингвизма.

Е.В. Жулина [4], Н.Н. Касенова [8], В.В. Кисова [9], Н.Г. Сушко [16], Е.П. Шаглиева [17] и многие другие исследователи приходят к выводу, что без специально организованных психолого-педагогических условий в семье и образовательном учреждении дети-билингвы могут испытывать многочисленные затруднения в развитии речи, а, следовательно, и в общем развитии психики. Это более позднее овладение речью, меньший объем активного и пассивного словаря, трудности в освоении грамматической структуры речи, затруднения развития письменной речи на втором языке, возможная утрата недоминирующего языка и т.п.

Особое значение проблема билингвизма приобретает в отношении детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Как показывают исследования С.Д. Забрамной, В.И. Лубовского, Е.М. Мастюковой, В.Г. Петровой, Т.Б. Филчевой и других ученых, все дети с ОВЗ имеют ту или иную степень нарушения развития речи – от фонетико-фонематического недоразвития речи до общего недоразвития речи первого уровня. Оказываясь в билингвальной ситуации, речевые нарушения детей с ОВЗ усугубляются и оказывают крайне негативное влияние на их психическое развитие. И.А. Юдиной и Н.В. Степановой [18] было проведено исследование особенностей формирования речи у детей раннего возраста с задержкой речевого развития (ЗРР), воспитывающихся в условиях билингвизма. Авторы выявили, что дети с ЗРР, находящиеся в монолингвальной среде, показывают более высокий уровень развития речи, чем их сверстники-билингвы. На основе результатов своих исследований И.А. Юдина и Н.В. Степанова делают вывод о том, что дети раннего возраста с ЗРР должны развиваться в монолингвальной среде и в семье, и в образовательном учреждении. Специалисты психолого-педагогического профиля должны создать у родителей, воспитывающих таких детей, мотивацию на осознанное создание адекватной речевой среды для своего ребенка.

М.А. Космина [11] выявила, что младшие школьники с задержкой психического развития (ЗПР), находящиеся в ситуации билингвизма, уступают в развитии речи свои сверстникам, имеющим такое же нарушение развития. Они затрудняются во внутреннем программировании речевых высказываний, испытывают сложности в переходе от семантического плана к внутренней речи и др. Автор называет те факторы, которые могут влиять на формирование у младших школьников языковой компетентности. Это отношение семьи ко второму языку, осваиваемому билингвальным ребенком, уровень его интеллектуального развития, систематическое изучение билингвом второго языка.

Весьма значимой для нас является работа Е.Л. Инденбаум [6], направленная на изучение взаимосвязи двуязычия и инокультурности. Одним из основных факторов, которые влияют на развитие речи детей-билингвов, автор называет степень

их инокультурности по отношению к доминирующей культуре. Другими параметрами являются познавательные способности, мотивационные установки и окружающая речевая среда. Так, языковые и познавательные способности определяют легкость освоения второго языка. Автор обсуждает вопрос о влиянии билингвальной ситуации на возможность возникновения у детей нарушения психического развития. Для этого приводятся данные изучения особенностей развития детей коренных народов Севера, воспитывающихся в условиях, так называемого, несбалансированного билингвизма. Уже в младенческом и раннем возрасте у этих детей отмечается задержка речевого развития, что объяснимо сопрягается с проблемами в когнитивной сфере.

В дошкольном и младшем школьном возрасте подобная ситуация ведет к трудностям словесного опосредствования познавательных задач, проблемам с чтением и письмом. Таким образом, можно говорить либо о глобальной педагогической запущенности детей-билингвов, находящихся в данной ситуации, либо о задержке психического развития психогенного происхождения. По мнению Е.Л. Инденбаум, психолого-педагогическое сопровождение таких детей в период школьного обучения должно начинаться с формирования способности к чтению и письму и только потом переходить к порождению устного высказывания. Важным моментом сопровождения является работа школьного психолога с родителями билингвального ребенка, которая заключается в определении меры и стратегии их аккультурации. Также значимым моментом психолого-педагогической работы должна быть интенсификация познавательного развития билингвов и их мотивации на приобщение к доминирующей языковой культуре, что создаст необходимые предпосылки для речевого развития. Следует особо подчеркнуть, что сам по себе билингвизм не может вызвать нарушения в психическом развитии. Подобная ситуация может сложиться только вследствие общих неблагоприятных психолого-педагогических условий воспитания и обучения билингвального ребенка.

Важные положения об особенностях развития и сопровождения билингвальных детей в условиях образовательной интеграции мы находим в работах Е.А. Екжановой [3] и Е.А. Карпушкиной [7]. Авторами было проведено исследование речевого развития школьников с билингвизмом, а также были выявлены особенности социокультурной среды, в которой они воспитываются и обучаются. Выборку исследования составили дети-мигранты, для которых русский язык является вторым языком, на котором ведется школьное обучение. Было выявлено, что у всех испытуемых присутствуют выраженные грамматические нарушения речи, в частности, не сформированы словоизменительные и словообразовательные обобщения. Синтаксические речевые нарушения выражены в аграмматичности фраз, использовании в речи исключительно простых предложений.

В качестве причин подобного уровня развития второго языка авторы называют явления языковой интерференции, незначительный объем практики использования неродного языка, а также наличие речевых нарушений даже на уровне первого языка. Таким образом, исследователи делают вывод о том, что дети-билингвы с существенными проблемами в освоении второго языка уже имели выраженные речевые нарушения на уровне первого языка, который они осваивали еще в монолингвальный период своего развития. По сути, этих детей следует относить к категории детей с ОВЗ.

Важным фактором, оказывающим влияние на освоение второго языка, оказалась и степень аккультурации детей-билингвов в российском обществе. По данным Е.А. Екжановой и Е.А. Карпушкиной, большинство родителей детей-билингвов плохо знают или совсем не знают русский язык, не понимают традиций и ценностей русской культуры. Несомненно, что этот факт осложняет для детей-мигрантов изучение второго языка, снижает мотивацию к эффективной культурной ассимиляции.

Е.А. Екжанова и Е.А. Карпушкина считают, что работа с билингвами с ОВЗ должна идти в коррекционно-развивающем, консультативном и информационно-просветительском направлениях и предусматривать реализацию консультативного и просветительского видов деятельности не только со школьниками, но и с их семьей, и с педагогами. Только такой комплексный подход может создать условия для эффективного освоения детьми-билингвами с речевыми нарушениями второго языка.

Особое место в работе с детьми-билингвами, имеющими речевые нарушения, должно принадлежать логопеду. Прежде всего, это касается оценки речевого развития этих детей. Многие специалисты считают, что их логопедическое обследование необходимо, по возможности, проводить как на родном, так и на втором языке, чтобы получить достоверные сведения об актуальном и потенциальном уровне развития речевых способностей. Также важным моментом диагностики должна стать оценка когнитивной сферы детей-билингвов, что позволит корректно определить стратегии коррекционно-развивающей работы с ними. Как указывает Н.Н. Малярчук [12], большинство логопедов не обладают достаточными компетенциями в этом отношении. Автор выделяет в структуре готовности специалистов для работы с детьми-билингвами следующие структурные компоненты: культурно-смысловой, эмоционально-мотивационный, когнитивно-психологический, операционально-компетентностный, рефлексивно-стратегический. По мнению Н.Н. Малярчука, логопед должен обладать глубокими представлениями по теории билингвизма, иметь сформированную профессиональную позицию, позволяющую установить эффективный эмоциональный контакт с двуязычным ребенком. Кроме того, специалист по речевому развитию должен уметь проектировать образовательные и коррекционные индивидуальные траектории развития билингвов, а также владеть технологиями их психолого-педагогического сопровождения.

**Выводы.** Таким образом, мы можем констатировать, что проблема воспитания и обучения детей-билингвов в современном обществе является весьма актуальной. Ее решение, на наш взгляд, заключается, во-первых, в продолжении научных исследований в отношении специфики билингвального развития на всех возрастных этапах онтогенеза. Во-вторых, в подготовке квалифицированных специалистов не только в сфере развития речи, но и во всех остальных коррекционно-развивающих направлениях работы. В-третьих, в разработке специальных психолого-педагогических технологий, позволяющих максимально эффективно корректировать и компенсировать недостатки развития детей-билингвов с ограниченными возможностями здоровья.

#### **Литература:**

1. Вайнрайх, У. Языковые контакты: состояние и проблемы исследования / У. Вайнрайх. – Киев: Вища школа, 1979. – 263 с.
2. Выготский, Л.С. К вопросу о многоязычии в детском возрасте / Л.С. Выготский // Собр. соч. в 6 т. – М., 1983. – Т. 3. – С. 329-337.
3. Екжанова, Е.А. Образовательная интеграция учащихся с ограниченными возможностями здоровья, воспитывающихся в ситуации билингвизма / Е.А. Екжанова, Е.А. Карпушкина // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2016. – № 1. – С. 88-91.
4. Жулина, Е. Внешняя речь и ее влияние на становление психики ребенка / Е. Жулина, И. Шаповалов // Вестник Мининского университета. – 2017. – № 2. – URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/351> (дата обращения: 09.02.2022).
5. Имедадзе, Н.В. Экспериментально-психологические исследования овладения и владения вторым языком / Н.В. Имедадзе – Тбилиси: Мецниереба, 1979. – 229 с.

6. Инденбаум, Е.Л. К проблеме детского двуязычия и «инокультурности» / Е.Л. Инденбаум // Известия Иркутского государственного университета. Серия «Психология». – 2016. – Т. 17. – С. 26-37.
7. Карпушкина, Е.А. Проблемы диагностики речевых нарушений у младших школьников с билингвизмом / Е.А. Карпушкина // Специальное образование: Материалы XI Международной научной конференции, Санкт-Петербург, 22-23 апреля 2015 года / Под общей редакцией В.Н. Скворцова, Л.М. Кобрин (отв. ред.). – Санкт-Петербург: Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, 2015. – С. 156-160.
8. Касенова, Н.Н. Адаптация детей-инофонов, билингвов и мигрантов в образовательных организациях как условие эффективной интеграции в российское общество / Н.Н. Касенова, Н.В. Кергилова, А.М. Егорычев // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2017. – Т. 7. – № 6. – С. 101-12.
9. Кисова, В.В. Клинико-психологические особенности детей с задержкой психического развития как основа коррекционно-развивающей работы в специализированных образовательных учреждениях / В.В. Кисова // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2014. – Т. 16. – № 2-2. – С. 348-352.
10. Коровушкин, П.В. Проблематика изучения раннего детского билингвизма в XXI веке / П.В. Коровушкин // Филология и человек. – 2014. – № 3. – С. 117-123.
11. Космина, М.А. Развитие языковой компетентности у детей в условиях вынужденного билингвизма: автореферат. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13. / Космина Мария Анатольевна. – Хабаровск, 2007. – 20 с.
12. Малярчук, Н.Н. Готовность логопеда к работе с детьми-билингвами, имеющими речевые дисфункции в условиях инклюзивного образования / Н.Н. Малярчук, М.А. Стрельцова, А.А. Реутова // Современный ученый. – 2020. – № 3. – С. 153-155.
13. Самигулина, Ф.Г. Детская языковая личность в онтогенезе: моно- и билингвальная специфика / Ф.Г. Самигулина // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – 2019. – № 2. – С. 27-35.
14. Свитюк, С.Ю. Общие представления о билингвизме в психологии / С.Ю. Свитюк // Психология в экономике и управлении. – 2017. – Т. 9. – № 2. – С. 26-32.
15. Сушко, Н.Г. Особенности развития детей билингвов / Н.Г. Сушко, Е.Г. Казанцева // Ученые заметки Тихоокеанского государственного университета. – 2017. – Т. 8. – № 1(1). – С. 369-373.
16. Чиршева, Г.Н. Детский билингвизм: одновременное усвоение двух языков / Г.Н. Чиршева. – Санкт-Петербург: Златоуст, 2012. – 488 с.
17. Шагалиева, Г.П. Речевое развитие в двуязычных семьях / Г.П. Шагалиева // Казанская наука. – 2010. – № 5. – С. 242-245.
18. Юдина, И.А. О влиянии билингвизма на развитие речи детей раннего возраста с задержкой речевого развития / И.А. Юдина, Н.В. Степанова // Мир науки, культуры и образования. – 2018. – № 6(73). – С. 340-343.

**Педагогика**

**УДК 37.022**

**кандидат психологических наук, доцент Кисова Вероника Вячеславовна**

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

**кандидат физико-математических наук, доцент Семенов Алексей Валерьевич**

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского» (г. Нижний Новгород);

**студент Семенова Елизавета Алексеевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (г. Москва)

#### **АНАЛИЗ СВЯЗИ РЕЗУЛЬТАТОВ РЕГИОНАЛЬНОГО И ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНОГО ЭТАПОВ ОЛИМПИАДЫ ШКОЛЬНИКОВ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА ОСНОВЕ МАТРИЦ СОПРЯЖЕННОСТИ**

*Аннотация.* В статье анализируются результаты Всероссийской олимпиады школьников (ВОШ) по французскому языку с 2014/15 по 2018/19 учебные года. Дается обзор работ, посвященных вопросам прогностической валидности педагогических тестовых измерителей. Приводится порядок проведения и определения победителей и призеров регионального и заключительного этапа олимпиады по французскому языку. Устанавливаются отличия в методике проведения анализируемых этапов. Исследуется вопрос прогностической способности результатов регионального этапа относительно заключительного. Исследование основано на данных результатов команд школьников города Москвы по французскому языку регионального и заключительного этапов Всероссийской олимпиады. Для анализа результатов исследуемых этапов применяются методы описательной статистики. Исследование зависимости результатов школьников на разных этапах проводится на основе таблиц сопряженности и расчета значения  $\chi^2$ . Гипотеза  $H_0$  состоит в отсутствие связи между результатами исследуемых этапов. Полученные значения  $\chi^2$  позволяют отвергнуть нулевую гипотезу об отсутствии статистической взаимосвязи между результатами этапов. Для оценки силы взаимосвязи применяется критерий V Крамера. Отдельно исследуются зависимости для различных категорий участников олимпиады (9, 10, 11 классы). Для указанных категорий участников устанавливаются и обсуждаются силы взаимосвязи результатов на разных этапах олимпиады. Результаты школьников 9-11 классов на региональном этапе ВОШ по французскому языку обладают высокой прогностической способностью относительно результатов на заключительном этапе. Проведенное исследование, в частности, подтверждает обоснованность процедуры определения итоговых результатов Всероссийской олимпиады школьников в 2020г. в условиях отмены заключительного этапа в связи с эпидемией COVID-19.

*Ключевые слова:* иностранный язык, Всероссийская олимпиада школьников, прогностическая способность, матрицы сопряженности, критерий Хи-квадрат Пирсона, критерии V Крамера.

*Annotation.* The article reflects the authors' experience in using the method of statistical analysis for studying the final results of the participants of the All-Russian Olympiad for School Students, in this particular case the one held in French language. The main aim of the research is to verify by the means of discriminant analysis whether the procedure for determining the winners and runners-up of the All-Russian Olympiad for School Students is in accordance with the requirements established by the Central Organizing Committee. Among the indicators (predictors) studied were the scores of the participants obtained for Vocabulary and Grammar Test, Listening Comprehension, Reading Comprehension, Writing Test and Speaking Test. Apart from using the method of discriminant analysis, the researchers have studied the results applying the methods of descriptive statistics and correlational analysis.

Correlational and discriminant analyses have confirmed the fact that each part of the Olympiad tests different skills and thus does not overlap with the others. Consequently, it has been proved that the Olympiad's tests form a coherent system that permits proper differentiation between the participants, so that, by and large, one can affirm that the procedure for determining the winners and runners-up is in accordance with the regulatory documents, as far as the All-Russian Olympiad for School Students is concerned.

*Key words:* foreign language, All-Russian School Olympiad, test tasks, statistical analysis, discriminant analysis.

**Введение.** Важнейшей проблемой современного образования является обеспечение эффективной системы выявления и поддержки одаренных школьников, студентов. Особое место в этой системе занимает олимпиадное движение. Важность таких мероприятий подчеркивается многочисленными педагогами, учеными и общественными деятелями, так, в работе Е.А. Кротовой, О.М. Филатовой [6] отмечается, что участие в предметных олимпиадах «способствует развитию творческой активности и становлению профессионального самоопределения будущего выпускника». Самой массовой, авторитетной и престижной в России является Всероссийская олимпиада школьников (ВОШ), ежегодно охватывающая на всех этапах более 7 миллионов учащихся.

Всероссийская олимпиада школьников проводится по 24 общеобразовательным предметам, включая 6 по иностранным языкам: английскому, немецкому, французскому, испанскому, китайскому, итальянскому. Олимпиада включает 4 этапа: школьный и муниципальный проводятся в 1 полугодии учебного года, региональный и заключительный – во втором.

В соответствии с п.56 приказа Министерства просвещения РФ от 27 ноября 2020 г. № 678 "Об утверждении Порядка проведения всероссийской олимпиады школьников" комплекты олимпиадных заданий по каждому общеобразовательному предмету формируются: для школьного этапа разработчиками из числа муниципальных предметно-методических комиссий (ПМК), для муниципального – разработчиками из региональных ПМК, для регионального и заключительного этапов олимпиады – разработчиками центральных предметно-методических комиссий (ЦПМК).

Одним из вопросов, представляющих научный интерес, представляется изучение прогностической способности результатов участников предметной олимпиады на предварительных этапах для последующих.

В педагогических работах подобные исследования можно встретить в отношении Единого государственного экзамена (ЕГЭ). В работе В.Н. Белобородова, А.О. Татур [2] изучается вопрос прогностической способности ОГЭ относительно ЕГЭ. Авторами проводится анализ коэффициентов корреляции баллов, полученных на ОГЭ по алгебре и русскому языку школьниками Москвы и, соответственно, ЕГЭ по математике и русскому языку, полученными ими же. Корреляционный анализ позволил утверждать, что результаты ОГЭ по указанным общеобразовательным предметам обладают высокой прогностической способностью по отношению к результатам ЕГЭ, причем прогностическая валидность ОГЭ по алгебре несколько выше, чем прогностическая валидность ОГЭ по русскому языку.

В работе Д.В. Айдаркина, С.Г. Косачевского, Л.И. Подымова [1] изучается прогностическая валидность единого государственного экзамена путем измерения силы связи результатов ЕГЭ и дальнейшей успеваемости в вузе. С помощью регрессионного анализа авторами установлено, что результаты ЕГЭ по математике, физике и русскому языку хорошо предсказывают академическую успеваемость в течение трех первых семестров обучения студентов в Ульяновском институте гражданской авиации.

**Изложение основного материала статьи.** Цель исследования – изучить прогностическую способность результатов регионального этапа Всероссийской олимпиады школьников по французскому языку по отношению к результатам заключительного этапа. Исследование основывается на анализе данных выступления команды школьников г. Москвы на олимпиаде по французскому языку с 2014/15 по 2018/19 учебные года. Команды Москвы традиционно являются самыми многочисленными участниками всероссийских предметных олимпиад [4] и данные о результатах выступления в целях исследования являются доступными [10].

На региональном и заключительном этапах ВОШ по французскому языку участники 9-11 классов работают по единому комплекту заданий, при этом уровень сложности на региональном этапе – В2, а на заключительном – В2+ по европейской шкале. Комплекты заданий включает 5 конкурсов, из которых 4 письменных и 1 устный. В работах [5], [9] представлен анализ олимпиадных заданий по французскому языку заключительного этапа ВОШ на основе статистического подхода.

В соответствии с п. 43 приказа Министерства просвещения РФ от 27 ноября 2020 г. № 678 квоту на количество победителей и призеров регионального этапа олимпиады устанавливает Организатор регионального этапа олимпиады. Квота призеров и победителей заключительного этапа олимпиады определяется Министерством просвещения на основе положения п. 52 приказа № 678 [8].

В таблицах 1 и 2 приведена статистика региональных этапов в г. Москве и заключительных этапов за анализируемый период.

Таблица 1

**Сводные данные о результатах регионального этапа Всероссийской олимпиады школьников по французскому языку в г. Москве**

	2014/15 уч.г.	2015/16 уч.г.	2016/17 уч.г.	2017/18 уч.г.	2018/19 уч.г.
Максимальный балл победителя	137	138	138	130	120
Нижняя граница определения победителей (балл)	115	113	108	99	106
Нижняя граница определения призеров (балл)	100	95	87	80	91
Количество победителей	17	19	24	25	14
Количество призеров	77	101	101	108	105

Сводные данные о результатах заключительного этапа Всероссийской олимпиады школьников по французскому языку

	2014/15 уч.г.	2015/16 уч.г.	2016/17 уч.г.	2017/18 уч.г.	2018/19 уч.г.
Проходной балл	103	102	96	88	100
Общее количество участников этапа (по итоговому протоколу)	201	200	200	196	203
Количество участников команды Москвы	75	65	52	70	65
Количество победителей (общее)	17	16	17	16	16
Количество победителей команды Москвы	9	6	10	10	7
Количество призеров (общее)	73	74	70	75	78
Количество призеров команды Москвы	28	26	23	26	35

Для изучения прогностической способности результатов регионального этапа Всероссийской олимпиады школьников по французскому языку по отношению к результатам заключительного этапа была составлена таблица сопряженности на основании данных об итоговых результатах по каждому участнику команды г. Москвы (таблица 3).

Таблица 3

Таблица сопряженности участников регионального и заключительного этапов ВОШ по французскому языку (чел.)

	Победители заключительного этапа	Призеры заключительного этапа	Другие участники заключительного этапа	Всего
Победители регионального этапа	34	53	17	104
Призеры регионального этапа	8	85	130	223
Всего	42	138	147	327

Из 327 участников команд Москвы на заключительных этапах 17,4% (57 чел.) – учащиеся 9 классов, 33,0% (108 чел.) – 10 классов, 49,6% – 11 классов (162 чел.). Отметим, что из 104 победителей регионального этапа 32,7% (34 чел.) стали победителями заключительного этапа и 51% (53 чел.) призерами. В тоже время 58,3% (130 чел.) призеров регионального этапа не заняли призовых мест в заключительном этапе; 38,1% (85 чел.) стали призерами и 3,6% (8 чел.) – победителями.

Анализ прогностической способности на основании таблиц сопряженности (см. [3, С. 36-44], [7, С. 123-135]) осуществляется с помощью расчета коэффициента  $\chi^2$  Пирсона по формуле

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^c \frac{(O_{ij} - E_{ij})^2}{E_{ij}}$$

где  $i$  – номер строки,  $j$  – номер столбца,  $O_{ij}$  – фактическое количество наблюдений. Ожидаемое количество наблюдений  $E_{ij}$  для каждой ячейки рассчитывается путем перемножения сумм рядов и столбцов (маргинальных итогов) с последующим

делением полученного произведения на общее число наблюдений:  $E_{ij} = \frac{f_i \cdot f_j}{N}$ ,  $f_i$  – сумма частот во всех ячейках  $i$ -

строки,  $f_j$  – сумма частот во всех ячейках  $j$ -столбца,  $N$  – сумма частот всей таблицы сопряженности. Найденное значение критерия  $\chi^2$  сравнивается с критическими значениями для  $(r-1)(c-1)$  числа степеней свободы. В данном случае степень свободы равна 2, а критическое значение критерия равно 13,817 при уровне значимости 0,001. Полученное значение 77,31 превышает критическое, следовательно, на основании применения критерия  $\chi^2$  Пирсона нулевая гипотеза  $H_0$ , состоящая в том, что связи между показателями нет, может быть отвергнута.

Для оценки силы взаимосвязи применим критерий  $V$  Крамера:

$$V = \sqrt{\frac{\chi^2}{N(r-1)(c-1)}}$$

Полученное значение  $V = 0,34$  указывает на среднюю силу взаимосвязи.

Таким образом, можно констатировать, что статистическая взаимосвязь между результатами регионального этапа и заключительного этапа ВОШ по французскому языку существует, а значит можно говорить и о прогностической способности. Между тем, сила взаимосвязи характеризуется как средняя, в связи с чем возникает вопрос: не зависит ли она от возраста участников. Для этого проведем аналогичное исследование по каждому классу в отдельности. Таблица 4 содержит данные относительно участников 9 классов.



Таблица сопряженности участников регионального и заключительного этапов ВОШ по французскому языку (9 классы)

	Победители заключительного этапа	Призеры заключительного этапа	Другие участники заключительного этапа	Всего
Победители регионального этапа	5	12	4	21
Призеры регионального этапа	0	13	23	36
Всего	5	25	27	57

Отметим, что из 21 победителей 9-х классов регионального этапа 23,8% (5 чел.) стали победителями заключительного этапа и 57,1% (12 чел.) призерами. В то же время 63,9% (23 чел.) призеров регионального этапа не заняли призовых мест в заключительном этапе и 36,1% (13 чел.) стали призерами (победителей нет).

Полученное значение  $\chi^2 = 15,54$  превышает критическое при уровне значимости 0,001, следовательно, нулевая гипотеза может быть отвергнута. Полученное значение  $V = 0,37$  указывает на среднюю силу взаимосвязи.

Таблица 5 содержит результаты участников команды г. Москвы, обучающихся в 10 классах.

Таблица 5

Таблица сопряженности участников регионального и заключительного этапов ВОШ по французскому языку (10 классы)

	Победители заключительного этапа	Призеры заключительного этапа	Другие участники заключительного этапа	Всего
Победители регионального этапа	13	17	7	37
Призеры регионального этапа	1	23	47	71
Всего	14	40	54	108

Таким образом из 37 победителей 10-х классов регионального этапа 35,1% (13 чел.) стали победителями заключительного этапа и 45,9% (17 чел.) призерами. В то же время 66,2% (47 чел.) призеров регионального этапа не заняли призовых мест в заключительном этапе и 32,4% (23 чел.) стали призерами (победитель – 1 чел.).

Полученное значение  $\chi^2 = 33,42$  превышает критическое при уровне значимости 0,001, следовательно, нулевая гипотеза может быть отвергнута. Полученное значение  $V = 0,39$  указывает на среднюю силу взаимосвязи.

Далее, проводится аналогичный анализ для 11 классов на основе таблицы сопряженности (таблица 6).

Таблица 6

Таблица сопряженности участников регионального и заключительного этапов ВОШ по французскому языку (11 классы)

	Победители заключительного этапа	Призеры заключительного этапа	Другие участники заключительного этапа	Всего
Победители регионального этапа	16	24	6	46
Призеры регионального этапа	7	49	60	116
Всего	23	73	66	162

Из 46 победителей 11-х классов регионального этапа 34,8% (16 чел.) стали победителями заключительного этапа и 52,2% (24 чел.) призерами. В то же время 51,7% (60 чел.) призеров регионального этапа не заняли призовых мест в заключительном этапе, 42,2% (49 чел.) стали призерами и 6% (7 чел.) – победителями.

Полученное значение  $\chi^2 = 31,99$  превышает критическое при уровне значимости 0,001, следовательно, нулевая гипотеза может быть отвергнута. Полученное значение  $V = 0,31$  указывает на среднюю силу взаимосвязи.

**Выводы.** Проанализировав таблицы сопряженности видно, что более 80% победителей регионального этапа г. Москвы занимают призовые места в заключительном этапе олимпиады, в то же время более 50% призеров регионального этапа остаются вне призовых мест в заключительном этапе. Анализ таблиц сопряженности позволяет утверждать наличие статистической взаимосвязи между результатами регионального этапа и заключительного этапа ВОШ по французскому языку. Количество учащихся 11 классов команды г. Москвы в заключительном этапе составляет около 50%, а десятиклассников – 33%, в девятиклассников – 17%. Однако на основании проведенного исследования можно

констатировать, что прогностическая способность результатов регионального этапа относительно заключительного не зависит от возраста, т.к. во всех случаях наблюдается одинаковая сила взаимосвязи (средняя).

В 2020 году в связи с угрозой распространения COVID-19 Министерством просвещения было принято решение не проводить заключительный этап Всероссийской олимпиады школьников. Итоги финала в 2019/20 учебном году определялись результатами регионального этапа ВОШ: призерами по каждому общеобразовательному предмету были признаны участники 11 классов, набравшие необходимое количество баллов для участия в заключительном этапе. Проведенное исследование связи результатов регионального и заключительного этапов олимпиады школьников по французскому языку подтверждает возможность такого определения итогов олимпиады в особых условиях, например, пандемии.

#### **Литература:**

1. Айдаркин, Д.В. Прогностическая валидность единого государственного экзамена как основного инструмента отбора поступающих в институт / Д.В. Айдаркин, С.Г. Косачевский, Л.И. Подымов // Научный вестник УИ ГА. – 2016. – № 8. – С. 57-63.
2. Белобородов, В.Н. О прогностической ценности результатов ОГЭ по отношению к результатам ЕГЭ / В.Н. Белобородов, А.О. Татур // Педагогические измерения. – 2017. – № 1. – С. 80-84.
3. Гржибовский, А.М. Анализ биомедицинских данных с использованием пакета статистических программ SPSS / А.М. Гржибовский, Т.Н. Унгуряну. – Архангельск: Северный государственный медицинский университет, 2017. – 293 с. – ISBN 978-5-91702-255-0.
4. Должикова, А.В. Всероссийская олимпиада школьников: некоторые итоги 2018 года и тенденции развития / А.В. Должикова, А.Г. Ершов, М.И. Тисленко // Высшее образование сегодня. – 2018. – № 12. – С. 56-60. – DOI 10.25586/RNU.NET.18.12.P.56.
5. Кисова, В.В. Дискриминантный анализ в исследовании результатов олимпиады школьников по иностранному языку / В.В. Кисова, А.В. Семенов, Е.А. Семенова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71-2. – С. 178-183.
6. Кротова Е.А. Экологические олимпиады в системе профессионального самоопределения учащихся / Е.А. Кротова, О.М. Филатова // Вестник Мининского университета. – 2015. – №2 (10). – URL: <https://vestnik.mininiver.ru/jour/article/view/49/50> (дата обращения: 21.02.2022).
7. Наследов, А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных / А.Д. Наследов. – СПб.: Речь, 2012. – 392 с.
8. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 27.11.2020 № 678 "Об утверждении Порядка проведения всероссийской олимпиады школьников" (Зарегистрирован 05.03.2021 № 62664) // Российская газета, 9 марта 2021 г.
9. Семенов, А.В. Анализ олимпиадных заданий по иностранному языку на основе статистического подхода / А.В. Семенов, В.В. Кисова, Е.А. Семенова // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 3. – С. 75. – DOI 10.17513/spno.30912.
10. vos.olimpiada.ru: Этапы Всероссийской олимпиады школьников в г. Москве: сайт. – 2022. – URL: <https://vos.olimpiada.ru/> (дата обращения: 21.02.2022).

**Педагогика**

**УДК 378.147**

**кандидат педагогических наук, доцент Клименко Елена Васильевна**

Калужский филиал Московского государственного технического университета имени Н.Э. Баумана (г. Калуга), Калужский филиал федерального государственного образовательного бюджетного учреждения высшего образования «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации» (г. Калуга);

**кандидат педагогических наук Волхонская Анжелика Сaitовна**

Калужский филиал Московского государственного технического университета имени Н.Э. Баумана (г. Калуга)

### **ИНФОРМАЦИОННЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ КАК КОМПОНЕНТ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ (ИПКК) БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ**

*Аннотация.* В данной статье представлен компонентный состав иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности будущих выпускников технического вуза. Особое внимание уделяется информационным компетенциям, их содержанию и формированию. Делается обзор традиционных моделей информационных компетенций в сравнении с современной улучшенной Моделью информационных компетенций в эпоху ВЕБ 2,0 Карсанти и О.М. Козаренко. Приводится пример использования данной модели при формировании информационных компетенций студентов 3 курса при подготовке домашнего чтения по специальности.

*Ключевые слова:* иноязычная профессиональная коммуникативная компетентность, модель информационных компетенций, домашнее чтение, поиск информации, оценка полученной информации, эффективное использование информации.

*Annotation.* The article deals with the components of the foreign professional communicative competence of future engineers. The greatest attention is paid to the content and formation of the informational competences. Traditional models of informational competences and the improved Model of Informational Competences in the Era of VEB 2,0 presented by Carsanty and O.M. Kozarenko are reviewed and compared. The example of using this modern model in forming the informational competences of the third-year students while preparing home reading tasks is presented.

*Key words:* foreign professional communicative competence, the model of informational competences, home reading, the search of information, the assessment of the received information, effective use of information.

**Введение.** Главной задачей, стоящей перед преподавателем иностранного языка в техническом вузе, состоит в том, чтобы сформировать и далее развивать иноязычную профессиональную коммуникативную компетентность будущих специалистов (ИПКК). В своих ранних исследованиях мы обобщили различные подходы к трактованию данного понятия в различных отраслях науки и дали ему следующее определение: ИПКК есть «результат, затраченных усилий, направленных на формирование таких иноязычных знаний и умений, которые отражают лингвистическое, профессионально – контекстуальное, психологическое, социальное и ситуативное состояние языка как средства профессионального общения ... и личностного общения» [1; 2, С. 64]. Компонентный состав ИПКК (компетенции) будущих специалистов рассматривался

многим исследователями как взаимосвязанные лингвистические и нелингвистические части. Нами представлена система компонентов иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности будущих инженеров, состоящая из 9 компонентов.

Таблица 1

**Система компонентов иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности будущих инженеров**

№ n/p	Компетенции (компоненты ИПКК)	Содержание	Основной принцип
1	Языковая	Знание системы языка и владение нормами их применения.	Использование языковой системы в целях коммуникации, а также речевое функционирование в конкретных коммуникативных ситуациях.
2	Предметная	Объем знаний о предмете коммуникации и о возможности их реализации в языках.	Возможность применения предметных знаний в языковой структуре.
3	Социокультурная	Знание обычаев, культуры, истории, географии, специфики языка, норм коммуникативного поведения; социальные умения, необходимые для реализации процесса иноязычной коммуникации.	Неделимость функционирования языка и культурно-исторических общественных знаний; осознание ценности общения, побуждающего сыграть определенную социальную роль.
4	Психологическая	Способность получать, перерабатывать и передавать иноязычную информацию в процессе взаимодействия.	Структура личности с ее характерными свойствами.
5	Коммуникативная	Знание механизмов и законов коммуникации; умение прогнозировать иноязычный коммуникативный акт одновременно на родном языке партнера в ходе информационного обмена.	Высокий уровень мотивации и постоянная готовность к коммуникации.
6	Самообразовательная	Способность поддерживать и повышать в процессе самообразования уровень владения иностранным языком.	Формирование личности будущего специалиста способного к саморегуляции в сфере непрерывного образования
7	Стратегическая	Владение стратегиями учения и стратегиями иноязычного общения.	Использование концепции автономии обучающихся в их учебной деятельности.
8	Креативная	Способность самостоятельно переносить знания, умения и навыки в новый контекст их использования.	Показатель коммуникативного владения иностранным языком на определенном уровне.
9	Информационные	Умение пользоваться доступными способами эффективного поиска, оценки, использования, организации, хранения, обмена меняющейся информации, представляемой в сети.	Использование новой информационной системы, изменяющей информационные практики, упрощая доступ к медиа ресурсам.

Считаем целесообразным остановиться на формировании информационных компетенций студентов при изучении иностранных языков более подробно. Необходимость в этом возникла сравнительно недавно и связано это, в первую очередь, с потребностью студентов в получении информации с использованием цифровых технологий. Актуальность формирования информационных компетенций наблюдается как в учебном процессе (подготовка презентаций, рефератов, домашнего чтения и т.д.), так и в научно-исследовательской работе бакалавров, магистрантов и аспирантов. Необходимо не только выстроить алгоритм работы студентов в этом направлении, но и обеспечить эффективность ее сопровождения преподавателем.

**Изложение основного материала статьи.** В соответствии с Рабочей Программой дисциплины «Иностранный язык» в техническом вузе, среди прочих предъявляемых требований, бакалавры и магистры должны владеть профессионально-ориентированной лексикой и терминологией по изучаемой специальности, навыками перевода по изучаемой специальности, анализировать письменные научные тексты на иностранном языке с точки зрения связности и целостности, анализировать графически представленную информацию, интерпретировать данные отечественной и зарубежной науки, оформлять извлекаемую из иностранных источников научную информацию в виде перевода, реферата, аннотации, интерпретировать, «декодировать» научный текст, опираясь на языковые и стилистические средства, используемые в нем. Бакалаврам и магистрам необходимо уметь правильно пользоваться автоматическими словарями и лексикографическими базами данных научно-технической информации, электронными лексикографическими источниками и системами машинного перевода, обобщать результаты информационного поиска. Им следует научиться правильно использовать библиотеки, фонды, отделы справочно-библиографической и информационной работы, каталоги, реферативные журналы, поисковые системы и Интернет-ресурсы, оформлять библиографические списки. Студентам нужно уделять большое внимание поисковому чтению оригинальных иноязычных текстов по специальности с целью найти и отобрать необходимую информацию для той или иной задачи из всего объема прочитанной литературы, широко использовать ознакомительное чтение оригинальных иноязычных текстов по специальности с целью проследить развитие темы и понять в целом не менее 60% основной информации.

Еще большие требования предъявляются к аспирантам. Им необходимо четко представлять этапы работы над научным исследованием и правильно осуществлять выбор темы научной работы, понимать актуальность и новизну исследования, определять объект, предмет, цель, задачи и материал исследования. Обучающимся следует осуществлять правильный подход к сбору и обработке материала, понимать соотношение теории и факта в исследовании, а также знать подходы к

изучению научной литературы и методы исследования, иметь представление о современных инструментах е-коммуникации; проектировании, создании и внедрении информационных сред в учебный процесс и научную деятельность университетов, гипертекстовых технологиях в научной коммуникации. Аспиранты должны знать рубрикации научных статей в ведущих научных периодических изданиях на изучаемом языке, требования к оформлению научных статей, принятые в международной практике. IMRAD-format (introduction – вступление, methods- используемые методы, research – описание исследования, discussion – обсуждение результатов). Необходимо уделять большое внимание просмотровому чтению оригинальных иноязычных текстов из реферируемых журналов по специальности аспиранта с целью ознакомления с тематикой и международным форматом оформления научного текста, предполагающее умение на основе извлеченной информации кратко охарактеризовать текст с точки зрения поставленной проблемы. Как видно из изложенного выше, формирование ИПКК бакалавров, магистров и аспирантов требует незамедлительной работы над формированием информационных технологий студентов технического вуза [4].

В современных исследованиях описываются различные модели формирования информационных компетенций у студентов вуза. Традиционно выделяют 3 основные информационные компетенции: 1) умение находить информацию; 2) оценка полученной информации; 3) эффективное использование информации [3; 5]. Карсанти и О.М. Козаренко в своих исследованиях описывают как классические модели информационных компетенций, например Модель Big6 Skills TM, Eisenberg и Berkowitz, Модель процесса поиска информации Kuhlthau, Модель l' Association of College and Research Libraries, так и улучшенную Модель информационных компетенций в эпоху ВЕБ 2,0 [3]. Данная модель состоит из 5 интерактивных этапов: 1) поиск информации; 2) её рассмотрение; 3) её использование; 4) её передача; 5) оценка выполненной задачи [3]. На каждом этапе формируются характерные для каждого этапа информационные компетенции.

Воспользуемся предложенной авторами Моделью информационных компетенций в эпоху ВЕБ 2,0 при подготовке задания «Домашнее чтение по специальности» студентами технических специальностей. В качестве примера рассмотрим работу студентов 3 курса, обучающихся по специальности «Турбиностроение», алгоритм работы следующий:

1 этап – поиск информации. На этом этапе у студентов формируются:

1) концептуальная компетенция – способность понять, что они должны искать. В нашем случае студентам нужно найти аутентичные тексты на тему «История создания паровых турбин»;

2) стратегически-информационная компетенция – понимание того что нужно делать и использовать, чтобы получить нужную информацию;

3) технико-информационная компетенция – умение адекватно использовать имеющиеся инструменты (например, Интернет).

2 этап обработка информации. Формируемые компетенции:

1) организационная компетенция – умение правильно классифицировать и сохранить полученную информацию;

2) аналитическая компетенция – умение правильно отобрать и оценить полученный материал и достоверность источников информации;

3) социо-информационная компетенция – умение оценить полученный материал с точки зрения социальной значимости;

4) компетенция по синтезу информации – умение обработать информацию.

3 этап – использование информации. Формируемые компетенции:

1) компетенция по планированию использования информации – умение представлять как будет использоваться полученный материал;

2) практическая компетенция – способность использовать полученную информацию для решения поставленной задачи;

3) этическая компетенция – умение правильно использовать правовые и этические нормы при использовании полученного материала.

4 этап – передача информации. Формируемые компетенции:

1) коммуникативная компетенция – умение эффективно передавать информацию имеющимися средствами;

2) компетенция совместного распространения информации – умение обмениваться полученной информацией, используя имеющиеся технологии.

5 этап – оценка выполненной работы по поиску информации. Формируемые компетенции:

1) компетенция самооценки – умение критически оценивать свои действия относительно проделанной работы;

2) компетенция коллективной работы – умение провести коллективную оценку своей работы, используя имеющиеся информационные технологии.

**Выводы.** Следует подчеркнуть, что формирование компетенций, указанных в таблице, обеспечивает формирование ИПКК будущих инженеров, то есть формирует коммуникативно-активную личность, владеющую языковой, предметной, интерсоциальной, психологической, коммуникативной, самообразовательной, стратегической, креативной [2] и, что особенно важно в стремительно развивающемся современном обществе, набором информационных компетенций, которые представляют собой умение пользоваться доступными способами эффективного поиска, оценки, использования, организации, хранения, обмена меняющейся информацией, представляемой в сети.

При условии использования преподавателями и студентами Модели информационных компетенций в эпоху ВЕБ 2,0, предложенной Карсанти и О.М.Козаренко, информационные компетенции будут формироваться и развиваться значительно быстрее, будет проще не только обучать студентов использованию баз данных и поисковых систем, но и обеспечить понимание преподавателей необходимости вовлечения студентов в постоянно обновляющееся сетевое общение и информационные потоки.

#### Литература:

1. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога.- М.: Педагогика, 2003. - №10. – С.51-55.

2. Клименко Е.В. Формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности будущих финансистов: Дисс. канд. пед. наук. Калуга, 2004. – 200с.

3. Лингвометодические и психолого-педагогические аспекты преподавания профессионально ориентированного иностранного языка в вузе: монография/колл. авторов под ред. профессора М.В. Мельничук. – М.: Научные технологии, 2016. – 333с.

4. Максимова Г.А. Рабочая программа дисциплины «Иностранный язык» (уровень подготовки кадров высшей квалификации). - Калуга: КФ ФГБОУ ВО МГТУ им.Баумана, 2019.

5. Karsenti T. Dumouchel G. Former à la compétence informationnelle; une nécessité pour les enseignants actuels et futurs. Dans D.Boisvert (dir.), Le développement de l'intelligence informationnelle: les acteurs, les défis et la quête de sens. Montréal, QC: Editions ASTED, 2010.- P. 189-213.

УДК 377

**кандидат педагогических наук, доцент Колдина Маргарита Игоревна**

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

**кандидат педагогических наук, доцент Шобонова Любовь Юрьевна**

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

**аспирант Канатъев Павел Вадимович**

Государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Нижегородский институт развития образования» (г. Нижний Новгород)

## СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

*Аннотация.* В рассматриваемой статье дана диагностика социально-педагогических тенденций развития обучающихся профессиональных образовательных организации. Сравнительный анализ диагностического эксперимента, показал существенное смещение духовно-нравственных и патриотических ценностных ориентаций обучающихся в прагматическую направленность.

*Ключевые слова:* социально-педагогические тенденции, диагностика развития обучающихся, профессиональная образовательная организация.

*Annotation.* In this article, the diagnosis of socio-pedagogical trends in the development of students of a professional educational organization is given. A comparative analysis of the diagnostic experiment is given, which showed a significant shift in the spiritual, moral and patriotic value orientations of students to a pragmatic orientation.

*Key words:* socio-pedagogical trends, diagnostics of students' development, professional educational organization.

**Введение.** Разделенная на два уровня социально-педагогическая диагностика с одной стороны представляет обобщенные данные для проектирования обобщенных принципов и действия по оптимизации процессов обучения и воспитания с принятием управленческих решений, а с другой стороны является разработкой адресных моделей учебно-воспитательной деятельности и адресных программ по различным направлениям учебно-воспитательной работы в профессиональной образовательной организации.

Естественно, что далеко не всякая социально-педагогическая диагностика является мониторингом. В то же время практически любой мониторинг образовательного процесса в системных социологических исследованиях может, в своей оценочной основе, быть базовым для социально-педагогической диагностики.

Педагоги отмечают, что вопросы обучения и воспитания требуют новой трактовки в образовательной политике и 93,5% подтверждают неразрывность обучения и образования, а 27,4% педагогов считают, что эти функции должны выполнять воспитательные структуры [2, 8].

**Изложение основного материала статьи.** В данном исследовании под педагогической диагностикой будем понимать – педагогическую деятельность, направленную на изучение и распознавание состояния объектов (и субъектов) воспитания в целях сотрудничества с ними и управления процессом воспитания. В профессиональных образовательных организациях сегодня учебный процесс стал более сложным по содержанию и интенсивности и требует глубокого педагогического осмысления педагогами закономерностей учебной деятельности, принципов, методов обучения и воспитания. Следует отметить, что возрастной период 16-22 года характерен развитием гражданской активности личности духовно-нравственной и патриотической ориентацией обучающихся.

Обучающие считают, что вне трудовой деятельности нет развития духовной личности, а исследования Г.И. Щукиной подчеркивают: «У обучающихся происходит существенное развитие сознательности отношений и формирование мировоззрения в зависимости от полученной системы знаний и жизненного опыта». Главной потребностью обучающихся является потребность в общении – это показал в своих исследованиях А.В. Мудрик. Применительно к своему будущему обучающийся дает себе оценку, и как отметила Л.С. Славина: «В юношеский период обучающиеся выступают уже оснащенными тем личностным новообразованием (способностью сознательно ставить цели, связанные с их будущей жизнью и деятельностью, и достигать эти цели), которое позволяет занять новую внутреннюю позицию – позицию людей, обращенных в будущее» [4, 5].

Разнообразием интересов и устойчивостью своих целей отличаются обучающиеся, поэтому Н.Д. Левитов отмечает: «В направленности личности у молодежи, по сравнению с подростками, прежде всего, отмечается большая осознанность и избирательность интересов, более ярко выраженная и более основательная целеустремленность, подчинение частных целей одной доминирующей, а также активная готовность бороться за достижение этой цели. Такая целеустремленность связана с формированием у юношей и девушек мировоззрения и с усугублением и большой организованностью мотивов поведения». Юношеский возраст В.А. Крутецкий представил: «Возраст романтики, больших дерзаний, юношеских мечтаний, связанных со стремлением отдавать свои силы какому-нибудь большому делу, возраст творческой инициативы» [4, 5].

Следует отметить, как подчеркивает И.С. Кон: «Юношеский максимализм, завышенность оценок и притязаний часто мешают правильному, трезвому пониманию действительности». Как отмечают ученые – это происходит с выросшими обучающимися, но еще не взрослыми, увлекающимися, но еще не увлеченными, информированными, но еще не компетентными [4, 5].

Формирование и становление личности в юношеский период рассматривается как сложности возрастной черты личности. Достижение взаимопонимания обучающихся ведет, как подчеркивал Б.Т. Лихачев к разнообразным формам общения: «Здесь и доверительная беседа, и философский диспут, и разнообразные формы помощи в индивидуальном творчестве, и прямое или косвенное выражение сочувствия, сопереживание, оказание моральной поддержки в делах, и выражение принципиального несогласия в случае расхождения взглядов» [2, 8].

Особенности, характерные обучающимся профессиональной образовательной организации порождаются спецификой самого учебного заведения, где обучающиеся получают профессию. Деятельность профессиональной образовательной организации направлена на подготовку обучающегося по среднему образованию и приобретение профессии. Центр образовательной подготовки переносится на приобретение опыта на технологической практике и системы профессионально-специализированных знаний и умений.

Изменением форм и содержания обучения и воспитания отличается профессиональная образовательная организация от общеобразовательной школы. Так как основной функцией профессиональной образовательной организации является

формирование личности специалиста, то главной цели подчинено общение педагогов и обучающихся, а обеспечивает это на профессиональном уровне система взаимоотношений. В профессиональной образовательной организации неоднородный возрастной состав с неравномерной психикой развития обучающихся, а это приводит к учету этих особенностей в период обучения. Немаловажное значение в воспитании активной жизненной позиции имеет стимулирование получения обучающимися стипендии. В профессиональных образовательных организациях работают педагоги с учеными степенями и званиями ориентирующие обучающихся на научно-исследовательскую деятельность. Профессиональная школа потребовала возрождения института кураторства, особенно это ощущается на первом курсе обучения, при адаптации к новой студенческой жизни обучающихся. По результатам исследования 73% респондентов поддержали идею кураторства учебной группы [8, 10].

В жизни обучающихся, поступивших в профессиональную образовательную организацию, представляется новый этап возрастного развития. Они могут достичь максимума своего развития свойства высших психических функций: память, внимание, восприятие, речь, мышление, чувства и эмоции. По мнению Б.Г. Ананьева: «Данный этап жизни максимально благоприятен для обучения и профессиональной подготовки» [1]. Влияние нового состояния в окружающем пространстве на развитие личности обучающегося. Впервые обучающийся делает социальный выбор – определился с выбором специальности. Учебно-профессиональная деятельность становится для обучающегося ведущей, так как при ней формируются основные интересы, умения, навыки, приобретает определенный опыт с выработкой нравственных идеалов. Следует отметить, что развитие личности обучающегося происходит в нескольких направлениях с учетом будущего специалиста профессионального образования.

Диалектика развития личности обучающегося – это переход внешнего во внутреннее, самодвижения, активной работы над собой. «Возрастающую по масштабам и уровню интеграцию, образование подструктур и их усложняющий синтез» [1], так развитие личности представлял Б.Г. Ананьев. Основной контингент обучающихся в профессиональной образовательной организации составляют выпускники средней школы, а часть из них иногородние, которые получают оторванными от родителей с большим развитием самостоятельности.

Воздействие на формирование и развитие личности обучающегося оказывает социальная среда и в целом общество, поэтому все большее распространение получают пьянство и наркомания. Уровень наркомании среди подростков примерно в два раза выше, чем среди населения в общем.

Основными причинами развития наркомании в образовательном пространстве являются следующие:

- неспособность контролировать свое поведение;
- личные проблемы и переживания;
- любознательность и любопытство.

Наркомания в образовательном пространстве – это наркобизнес для обучающихся, исключительно привлекательное дело. Особое внимание следует обращать на воспитание такой группы обучающихся, а так же на развитие у них гражданской активности, духовно-нравственной и патриотической ориентацией, которая является велением времени и объясняется следующими причинами:

- как будущих специалистов общества ставится роль и место обучающихся профессиональной образовательной организации, как источник пополнения кадров;
- возрастными качествами обучающихся.

Характерные черты юношеского возраста в профессиональной образовательной организации в условиях единства интересов происходит становление будущих специалистов с профессиональным образованием.

В педагогической диагностике, которую мы проводили, объектом являлись духовно-нравственные и патриотические ориентации обучающихся, которые проявились в различных фактах их отношений и поведения. Это позволило отслеживать развитие гражданской активности обучающихся, так как процедура диагностики используется для обнаружения изменения причины и раскрытия их проявления в педагогической практике.

Изменение вызванное в государстве процессами демократизации и гуманизации общественных отношений резко отразилось на сознании обучающихся с переориентацией их личностных установок на практику и предприимчивость.

Существенной предпосылкой духовно-нравственного и патриотического ориентирования для управления гражданской активностью обучающихся является изучение умений обучающихся мыслить категориями морали, так как для определения своих жизненных ориентиров обучающиеся должны четко понимать их сущность. Правильно улавливают сущность анализируемых понятий 88% опрошенных обучающихся, что подтверждает наличие определенного жизненного опыта и осознанного выбора духовно- нравственных и патриотических установок.

Анализ исследований подтверждает тенденцию развивающейся коррозии – увлечения обучающихся курением, пьянством наркоманией, сквернословием, так как курение стало практически массовым явлением (76%). Двадцать лет спустя охват обучающихся был вдвое ниже (28,8%), так же возросло употребление вдвое (40% и 21%) среди обучающихся спиртных напитков [3, 9].

Экспериментальные исследования позволили выделить интересный способ психологического воздействия на обучающихся с вредными привычками, что это – не модно. Выделяя эту мысль перед российскими психологами Д.И. Фельдштейн так формулирует задачу: «Как внушить (косвенно, понятно, на бессознательном уровне) подросткам, юношам, девушкам, что употреблять наркотики не модно, или найти другой, но обязательно работающий, а не провозглашаемый метод в общей системе средств, условий профилактики и коррекции отклонений личностного развития, преодоления разных форм тревожности, жестокости, агрессивности, химических зависимостей» [5, 6].

Анализ показывает, что 79,0% обучающихся понимают опасность употребления наркотических средств). Альтернативы наркозависимости в современном обществе имеют место, так как есть четкий анализ причин употребления этой заразы.

Анализ проблемы развития обучающихся духовно-нравственными и патриотическими ценностными ориентациями в профессиональной образовательной организации по данным анализа теоретических и экспериментальных исследований позволил сделать существенные выводы:

1. Развитие обучающихся духовно-нравственными и патриотическими ценностными ориентациями в процессе подготовки предполагается проводить целенаправленно организуемую деятельность, позволяющую обучающемуся стать субъектом осознанной образовательной деятельности.

2. Разработанная модель проектирования развития гражданской активности обучающихся [6, 7] духовно-нравственными и патриотическими ценностными ориентациями при профессиональной подготовке в профессиональной образовательной организации, включать следующие элементы: цель, теоретические и концептуальные подходы, принципы развития личности в образовательной деятельности профессиональной образовательной организации; содержание обучения через реализацию компонентов; дидактические и организационно-педагогические условия; формы организации образовательного пространства обучения. Эта модель позволила нам получить результат: гармоничное развитие личности духовно-нравственными и патриотическими ценностными ориентациями.

**Выводы:** Методическим основанием исследования являлась осознанная духовно-нравственная и патриотическая ориентация обучающихся в системной деятельности.

Духовно-нравственные и патриотические ценностные ориентации носят системный и комплексный характер при развитии гражданской активности будущих специалистов-профессионалов.

Неизбежно актуализируется проблема поиска эффективных способов развития духовного возрождения общества, так как отечественное законодательство зафиксировало потребность российского общества в развитии социально-активной, нравственной личности, которая совпадает с реальной целью духовно-нравственной и патриотической ориентации.

Определение приоритетных акцентов мышления обучающихся с перевесом ценностных координат – это и есть специфика профессиональной образовательной организации. Экспериментальный анализ рассматриваемой проблемы показал, что современные условия требуют энергетического вхождения личности в духовное пространство и существенное значение приобретает развитие духовно-нравственных и патриотических ориентаций, которые связаны с направленностью развития гражданской активности личности, гармонизацией гуманности и прагматизма.

Социально-педагогический диагностический эксперимент показал существенное смещение духовно-нравственных и патриотических ориентаций обучающихся в прагматическую направленность, а существенным результатом этого эксперимента оказалось достижение обучающимися гармонии духовных, нравственных и патриотических установок.

Результаты опытно-экспериментальных исследований подтвердили эффективность и необходимость педагогического развития гражданской активности обучающихся духовно-нравственными и патриотическими ценностными ориентациями, и это позволило существенно корректировать духовно-нравственные и патриотические ориентации гражданской активности обучающихся [6, 7].

#### **Литература:**

1. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды / Б.Г. Ананьев. – М.: Педагогика, 1980. – 232 с.
2. Булаева, М.Н. Теория и методика профессионального образования будущих педагогов техникума / М.Н. Булаева, О.Н. Филатова. – Н. Новгород. – 2017. – 92 с.
3. Лапшова, А.В. Правовая культура студентов вуза / А.В. Лапшова, О.Н. Филатова, П.Н. Чеснокова, Е.А. Севостьянова // Инновационная экономика: Перспективы развития и совершенствования. – 2021. – №3(53). – С. 155-161.
4. Мудрик, А.В. Современный старшеклассник: проблемы самоопределения / А.В. Мудрик. – М.: Знание, 1977. – 64 с.
5. Фельдштейн, Д.И. Психология развития человека как личности / Д.И. Фельдштейн – Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК». – 2005. – Т. 1 – 565 с.
6. Филатова, О.Н. Формирование гражданской активности обучающихся ценностными ориентациями во внеаудиторном пространстве профессиональной образовательной организации / О.Н. Филатова, Н.В. Фролова, Е.Л. Ермолаева // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – 70(2). – С. 272-274.
7. Филатова, О.Н. Развитие гражданской активности обучающихся профессиональной образовательной организации / О.Н. Филатова, Е.Л. Ермолаева, М.В. Гринина // Известия Балтийской государственной академии рыбопромышленного флота. – 2021. – 56 (2). – С. 61-64.
8. Филатова, О.Н. Дуальное обучение как ведущий вектор развития профессионального образования / О.Н. Филатова, М.И. Колдина, Т.П. Бобро // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – 72 (2). – С. 289-291.
9. Фролова, С.В. Профессиональное воспитание будущего учителя: дискуссия о концептуальных положениях / С.В. Фролова // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9. – №2.
10. Markova, S.M. University modernization in the conditions of industrialization of production and intelligent machines / Markova S.M., Tsyplakova S.A., Sedykh E.P., Filatova O.N., Khizhnaya A.V. // Lecture Notes in Networks and Systems. 2021. – Т. 200. – С. 940-947.

**Педагогика**

**УДК 316.62**

**кандидат медицинских наук, доцент Корнева Ирина Николаевна**

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

**старший преподаватель Суздаева Алла Михайловна**

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

### **ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ**

*Аннотация.* Социальная нестабильность предъявляет повышенные требования к личности в плане социально безопасного поведения. Современное образование должно не только давать учащимся новые знания об опасных ситуациях социального характера. Школа также должна заниматься воспитанием социально активного человека. Особое значение имеет способность адаптироваться к условиям быстро меняющегося общества. Таким образом, проблема формирования социально-безопасного поведения обучающихся в общеобразовательных организациях на современном этапе является актуальной. В статье представлены этапы экспериментальной работы по формированию социально-безопасного поведения. В исследовании определены методы исследования. Была разработана программа по его формированию. Опытное-экспериментальная работа включала три этапа. Каждый этап ставил задачи. Проведено статистическое исследование. Использовались такие формы работы, как классные часы, беседы. Применялась внеурочная деятельность с практическими заданиями. Выполнена индивидуальная и групповая деятельность. Доказана эффективность применяемых форм и методов.

*Ключевые слова:* общество, социально-безопасное поведение подростков, профилактические программы, внеурочная деятельность.

*Annotation.* Social instability places increased personality requirements in terms of socially safe behavior. Modern education should not only give students new knowledge about dangerous social situations. The school should also be engaged in the education of a socially active person. Of particular importance is the ability to adapt to the conditions of a rapidly changing society. Thus, the problem of the formation of socio-safe behavior of students in general education organizations at the present stage is relevant. The article presents the steps of experimental work on the formation of social and safe behavior. The study defines research methods. A program was developed for its formation. Experimental work included three stages. Each stage set the tasks. A statistical study has been carried out. We used such forms of work as cool hours, conversations. Extracurricular activities with practical tasks were used. Individual and group activities have been performed. The effectiveness of applied forms and methods has been proven.

*Key words:* society, socio-safe teenage behavior, preventive programs, extracurricular activities.

**Введение.** В современном российском обществе наблюдается тенденция к снижению сопротивления негативному поведению, возникающему в нашем обществе. Современное образование должно не только давать учащимся новые знания об опасных ситуациях социального характера, но и заниматься воспитанием социально активного человека, способного адаптироваться к условиям быстро меняющегося общества. Таким образом, актуальность данного исследования определил выбор темы исследовательской работы.

Социальная нестабильность и предъявляемые повышенные требования к личности в плане социально безопасного поведения в современных условиях отражены в трудах педагогов – В.В. Гафнера, А.А. Есипова, В.В. Коврова (обеспечение безопасности); психологов – И.А. Басовой (психологическая безопасность в образовании; педагогов – Л.А. Акимовой и А.А. Есиповой (формирование культуры безопасности); М.М. Безруких (формирование здорового образа жизни); А.Г. Антипов, В.В. Гафнер, В.Г. Маркова (обеспечение социальной безопасности личности).

**Изложение основного материала статьи.** Целью исследования является выявление педагогических условий, способствующих формированию у обучающихся социально-безопасного поведения в на базе МОАУ «СОШ № 69» города Оренбурга.

Задачи исследования:

1. Провести теоретический анализ в контексте достижений педагогики и ряда смежных наук, состояния проблемы формирования готовности обучающихся к социально-безопасному поведению в общеобразовательных организациях.

2. Выявить педагогические условия, способствующие формированию готовности к социально-безопасному поведению обучающихся в общеобразовательной организации.

3. Разработать программу и провести эксперимент по реализации педагогических условий формирования социально-безопасного поведения обучающихся младших классов в общеобразовательной организации.

Объект: образовательный процесс основ безопасности жизнедеятельности.

Предмет исследования: педагогические условия формирования у обучающихся готовности к социально-безопасному поведению в общеобразовательной организации.

Опытно-экспериментальная работа включала три этапа. Первый этап – констатирующий заключался в подборе методов и диагностического инструментария. Осуществлялась пилотажная диагностика для определения контрольного и экспериментального классов. Изучались индивидуально-психологические особенности обучающихся 10-х классов МОАУ СОШ № 69 г.Оренбурга, так как те изменения, которые могут происходить в их возрасте, могут помочь учителю скорректировать учебно-познавательную, учебно-практическую деятельность и поведение обучающихся. Нами проводился анализ источников психолого-педагогической литературы и изучался педагогический опыт работы по исследуемой проблеме. На первом этапе опытно-экспериментальной работы нами использовались методики, направленные на выявление уровня знаний старшеклассников об опасных социальных ситуациях, причинах их возникновения, уровня готовности обучающихся к социально-безопасному поведению. Для этого нами использовались тесты, опросники.

Респондентам предлагался тест на выявление уровня знаний обучающихся об опасных ситуациях социального характера и правилах поведения в условиях их возникновения (Л.В. Байбородова, Ю.В. Индюков). Тест содержал вопросы по темам «Опасности в общеобразовательной организации», «Криминальные опасные ситуации среди молодежи», «Терроризм и экстремизм», «Молодежные неформальные группировки», «Правила безопасного поведения на массовых собраниях», «Защита от проникновения в дом», «Поведение при угрозах, конфликтах и агрессии». Тест состоял из 40 вопросов и заданий.

При анализе ответов мы руководствовались следующими критериями оценок: высокий уровень – обучающийся верно ответил на все вопросы, что соответствует оценке «5»;средний уровень – обучающийся ответил правильно более, чем на 85% вопросов (то есть допустил максимально 2 ошибки), что соответствует оценке «4»;низкий уровень – обучающийся ответил правильно более, чем на 60% вопросов (то есть допустил максимально 4 ошибки), что соответствует оценке «3».

Опросник(А.И. Палий)об опасных факторах, провоцирующих возникновение в общеобразовательной среде психологической напряженности у обучающихся вследствие стрессовых ситуаций, конфликтов, агрессивного поведения, возникающих в семье, в общеобразовательной организации, вследствие ощущения обучающимися социальной незащищенности т.д. Респондентам предлагались 5 факторов, способных спровоцировать опасную ситуацию в общеобразовательной организации. Старшеклассники должны были объяснить, какую опасность может вызвать названный фактор и определить наиболее опасный из них. Опросник на выявление понимания обучающимися понятия «социально-безопасное поведение» включал вопросы о представлениях старшеклассников о безопасном поведении в коллективе, в обществе, о нравственном воспитании, культуре общения и поведения обучающихся, о самопознании личности и т.д. Старшеклассники должны выразить свое мнение кратко, не содержать подробности. Они представляют предложенную ситуацию и должны отвечать быстро, не задумываясь над ответом. Формулировка ситуации не дает возможности обучающемуся догадаться, какую реальную информацию извлекает преподаватель из его ответов.

На втором этапе опытно-экспериментальной работы – формирующем, нами разрабатывалась программа, направленная на формирование у обучающихся социально-безопасного поведения в общеобразовательной организации. Нами выбраны формы работы: классные часы, беседы, внеурочная деятельность с использованием практических заданий, индивидуальной и групповой деятельностью.

Цель программы – сформировать социально-безопасное поведение старшеклассников в общеобразовательной организации.

Основная задача программы научить старшеклассников общению со сверстниками, одноклассниками, обучающимися младших классов, воспитать бережное отношение к собственному здоровью и здоровью окружающих людей. Научить понимать причины возникновения опасных ситуаций социального характера в коллективе, уметь их прогнозировать и предупреждать. Реализация программы по формированию готовности к социально-безопасному поведению включала три этапа.

Вначале проводились занятия, направленные на формирование представлений о социальных опасностях, возникающих в обществе, об их тяжелых последствиях, правилах социально-безопасного поведения.

Далее с помощью работы социального педагога, школьного психолога, преподавателя-организатора ОБЖ и учителей предметников происходило освоение умений выбирать способы взаимодействия с опасной социальной ситуацией и находить правильный выход из нее.

На заключительном этапе старшеклассники должны были овладеть навыками адекватного выхода из опасной ситуации, уметь создать свою модель социально-безопасного поведения.

Во время реализации внеклассных мероприятий применялись активные формы познавательной деятельности – это защита проектов, викторины, аукционы знаний, мозговой штурм.



**Фрагмент программы формирования готовности обучающихся к социально-безопасному поведению в общеобразовательной организации**

Тема	Цель	Форма проведения
Социальные опасности в молодежной среде.	Формирование знаний об опасных ситуациях социального характера.	Беседа. Встреча с представителем Комитета молодежной политики г. Оренбурга.
Опасные ситуации социального характера в общеобразовательной организации.	Формирование знаний о социальных опасностях, возникающих в общеобразовательной организации.	Беседа с участием социального педагога и психолога.
Тайны психики.	Повысить психологическую культуру.	Познавательная встреча с элементами соревнования и интеллектуальной игры.

Третий заключительный этап опытно-экспериментальной работы – контрольный этап. Он представляет собой повторную диагностику, проведение анализа, обобщение полученных результатов и определение эффективности реализуемых педагогических условий.

После формирующего этапа и осуществления итоговой диагностики нами получены результаты, отраженные в таблице 2.

Результаты повторной диагностики показали положительную результативность в экспериментальном классе. Так высокий уровень готовности поднялся у респондентов 10 «Б» класса на 19,1% и составил 66,7%, что на 14,3% больше, результата контрольного класса (52,4%).

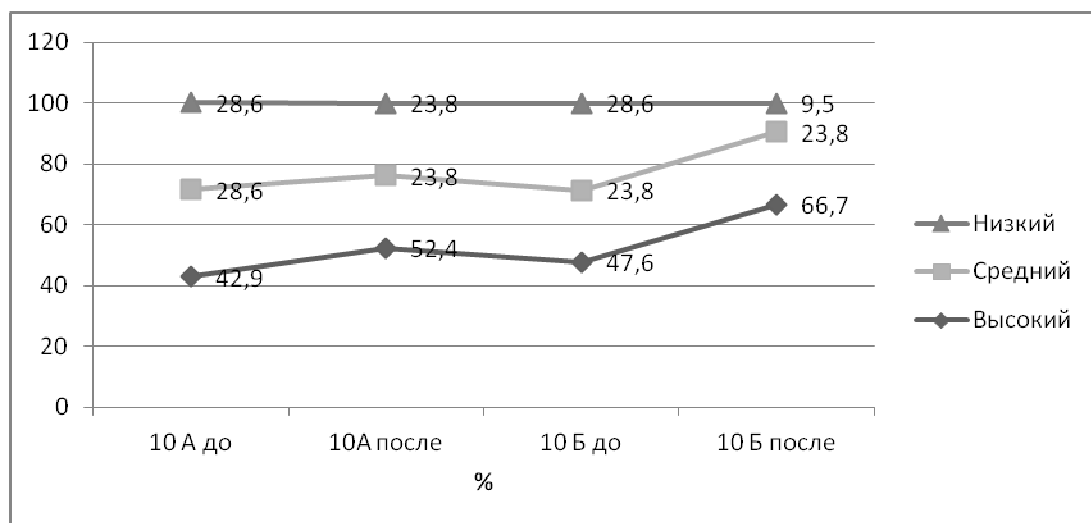
Таблица 2

**Уровень готовности к социально-безопасному поведению обучающихся общеобразовательной организации на констатирующем этапе (%)**

Уровень/оценка	10 «А»		10 «Б»	
	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%
Высокий (5)	11	52,4	14	66,7
Средний (4)	5	23,8	5	23,8
Низкий (3, 2)	5	23,8	2	9,5

Низкий уровень в экспериментальном классе уменьшился с 28,6% до 9,5%, тогда как в контрольном классе этот показатель на контрольном этапе составил 23,8%.

Отследить динамику показателей можно на рисунке 1.



**Рисунок 1. Сформированность готовности старшекласников к социально-безопасному поведению в общеобразовательной организации (%)**

После реализации программы нами проведено повторное тестирование по определению уровня конфликтности у обучающихся на контрольном этапе. Полученные результаты позволили сделать вывод об эффективности программы. Так, в экспериментальном 10 «Б» классе высокий уровень конфликтности обучающихся уменьшился на 23,7%. У респондентов контрольного класса высокий уровень составил 28,6%. В двух классах остались старшекласники у которых остается высокий уровень конфликтности. Однако они отметили, что меньше стали обращать внимание на обиды и ссоры, стараются уйти в сторону. Их перестают волновать проблемы других людей, что также является негативным показателем. В экспериментальном классе количество неконфликтных старшекласников увеличилось на 28,5%. Они отметили, что стали больше внимания уделять своим близким, друзьям, родственникам. При возникновении конфликта стараются понять причину и идут на встречу для разрешения конфликта. Способны, даже понять свою вину и исправить ошибки.

Средний уровень конфликтности составил в экспериментальном классе 33,3%. Ответы на тест на контрольном этапе показал, что обучающиеся 10 «Б» класса не безразличны к окружающим событиям и людям, однако эти положительные качества соперничают с тем, что эти обучающиеся стараются быть во всем первыми. Они немного самоуверенны, и чаще всего считают себя правыми.

**Выводы.** Результаты последней итоговой диагностики по нашему исследованию, доказали эффективность реализуемой программы в экспериментальном классе. Занятия направленные на умение разрешать конфликты, сдерживать свои эмоции и агрессивность, уважение к окружающим людям, правильно и достойно вести себя при проявлении опасных факторов в окружающей обстановке способствовали формированию готовности у обучающихся старших классов социально-безопасному поведению.

Разработана и экспериментально обоснована эффективность программы по формированию готовности старшеклассников к социально-безопасному поведению в общеобразовательной организации. Выявлено ее положительное влияние на уровень знаний старшеклассников экспериментального класса об опасных социальных ситуациях, возникающих в общеобразовательной организации; о факторах, способствующих их возникновению; о способах разрешения конфликтов и снижения конфликтности у личности; о воспитании в себе положительной эмпатии к окружающим; на овладение навыками адекватного выхода из опасной ситуации и умение создать свою модель социально-безопасного поведения.

#### **Литература:**

1. Авдулова, Т.П. Агрессивность в подростковом возрасте: практическое пособие / Т.П. Авдулова. – М.: Юрайт, 2019. – 126 с.
2. Акимова, Л.А. Методика обучения и воспитания безопасности жизнедеятельности в образовательных организациях: учебник для вузов / Л.А. Акимова, Е.Е. Луговина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2019. – 336 с.
3. Антипов, А.Г. Условия и факторы социальной безопасности человека в российском социуме // Социальная безопасность и защита человека в условиях новой общественной реальности: системные междисциплинарные исследования: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (г. Пермь, 29-30 сентября 2009 г.) / под общ.ред. З.П. Замараевой, М.И. Григорьевой. – Пермь: ПУГ, 2009. – С. 14-18.
4. Арчаков, М.К. Политический экстремизм: сущность, проявления, меры противодействия: монография / М.К. Арчаков; под научной редакцией Ю.А. Ермакова. – М.: Юрайт, 2019. – 295 с.
5. Баева, И.А. Психологическая безопасность в образовании: Монография / И.А. Баева. – СПб.: Лига, 2002. – 271 с.
6. Безопасность жизнедеятельности для педагогических и гуманитарных направлений: учебник и практикум для прикладного бакалавриата / В.П. Соломин [и др.]; под общей редакцией В.П. Соломина. – М.: Юрайт, 2019. – 399 с.
7. Безруких, М.М. Как разработать программу формирования культуры здорового и безопасного образа жизни в образовательном учреждении: начальная школа / М.М. Безруких, Т.А. Филиппова. – М.: Просвещение, 2012. – 127 с.
8. Бунтовская, Л.Л. Конфликтология: учебное пособие для среднего профессионального образования / Л.Л. Бунтовская, С.Ю. Бунтовский, Т.В. Петренко. – М.: Юрайт, 2019. – 144 с.

**Педагогика**

#### **УДК 37.013**

**кандидат психологических наук, доцент Королева Юлия Александровна**  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

### **ФАКТОРЫ САМОДЕТЕРМИНАЦИИ ПОДРОСТКОВ С СЕНСОРНОЙ ДЕПРИВАЦИЕЙ**

*Аннотация.* В статье предпринята попытка описания и сравнения специфики факторов самодетерминации у подростков с нарушениями в развитии. Для достижения цели автор анализирует работы современных исследователей. Самодетерминация рассматривается в статье как способность зрелой личности, которая развивается в подростковом возрасте. Интеграция форм активности и форм регуляции у подростка определяет способность к самодетерминации. Объектом исследования являются слабослышащие и слабовидящие подростки. Автор подчеркивает, что развитие подростка с нарушением в развитии происходит в специфических био-социально-психологических условиях. Сенсорная депривация формирует особую ситуацию становления личности подростка: изменяются сроки взросления, приобретают свою специфику личностные конструкты. В результате определено, что развитие личности подростка с сенсорной депривацией зачастую сопровождается нарушением факторов самодетерминации. Специфика факторов самодетерминации у подростков с сенсорной депривацией заключается в завышенной или заниженной самооценке, в тенденции к зависимому паттерну поведения, во внешней обусловленности собственной жизни. При этом подростки с нарушением слуха в сравнении со слабовидящими обладают большей активностью и позитивным самоотношением. В качестве доказательства этого можно отметить тот факт, что высокий уровень глобального самоотношения в два раза чаще встречается у слабослышащих в сравнении со слабовидящими подростками. В заключении автор предполагает свойственность конформного типа самодетерминации в группах слабовидящих и слабослышащих подростков и автономного типа самодетерминации для подростков с нарушением слуха. Исследование может быть продолжено проведением собственной опытно-экспериментальной работы.

*Ключевые слова:* самодетерминация, самоотношение, зависимость-независимость, коммуникативная направленность личности, свобода и ответственность, сенсорная депривация, слабовидящие, слабослышащие.

*Annotation.* This article to describe and compare the specifics of self-determination factors in adolescents with developmental disabilities. To achieve this goal, the author analyzes the work of modern researchers. Self-determination is considered in the article as the ability of a mature personality that develops in adolescence. The integration of forms of activity and forms of regulation in a teenager determines the ability to self-determination. The object of the study is hearing-impaired and visually impaired adolescents. The author emphasizes that the development of a teenager with a developmental disorder occurs in specific bio-socio-psychological conditions. Sensory deprivation forms a special situation of the formation of a teenager's personality: the terms of growing up change, personal constructs acquire their own specifics. As a result, it was determined that the development of the personality of a teenager with sensory deprivation is often accompanied by a violation of self-determination factors. The specificity of self-determination factors in adolescents with sensory deprivation lies in overestimated or underestimated self-esteem, in the tendency to a dependent pattern of behavior, in the external conditionality of their own lives. At the same time, adolescents with hearing impairment have more activity and a positive self-attitude. As proof of this, it can be noted that a high level of global self-attitude is twice as common in hearing impaired compared to visually impaired adolescents. In conclusion, the author assumes the property of a

conformal type of self-determination in groups of visually impaired and hearing impaired adolescents and an autonomous type of self-determination for hearing impaired adolescents. The research can be continued by conducting its own experimental work.

*Key words:* self-determination, self-attitude, dependence-independence, communicative orientation of personality, freedom and responsibility, sensory deprivation, visually impaired, hearing impaired.

**Введение.** Развитие личности в подростковом возрасте наполнено возможностями и рисками, а взросление подрастающего поколения в современных условиях делают этот процесс еще более противоречивым, обостряя, а порой, напротив, сглаживая протекание возрастного кризиса. Затруднения в разрешении подросткового кризиса зачастую связаны с недостаточным слиянием форм активности (свободы) и форм регуляции (ответственности) или «недостаточно развитыми механизмами свободы и/или ответственности» [9, С. 69], интеграция которых определяет развитие способности личности к самодетерминации.

Известно, что развитие подростка с сенсорной депривацией происходит в специфических био-социально-психологических условиях, определяющих отставание при переходе на новые уровни развития и риски возникновения дополнительных препятствий при прохождении подросткового кризиса. Это актуализирует потребность в изучении факторов самодетерминации подростков с сенсорной депривацией.

**Изложение основного материала статьи.** Самодетерминация как умение индивида определять собственный поведенческий паттерн, как способность личности делать свой выбор и осознавать его актуализируется и относительно стабилизируется ближе к юношескому возрасту, поэтому подростковый период считается наиболее сензитивным для развития этого личностного образования [14; 15].

В отечественной психологии специфика возрастного развития самодетерминации представлена в работах Е.Р. Калитеевской, Д.А. Леонтьева, Е.Н. Осина и И.И. Бородкиной, Н.А. Степановой и др. [8; 9; 12].

В отличие от известной зарубежной теории самодетерминации Э. Деси Р. Райана, в которой ее развитие рассматривается как естественный процесс, в отечественной концепции подчеркивается активность личности, в том числе по отношению к собственным психологическим процессам. Авторы отечественной концепции самодетерминации рассматривают ее в качестве способности, присущей именно зрелой личности, однако наблюдающаяся у современного подростка инфантилизация, а также пассивность и недоверие к миру взрослых, затрудняют интеграцию свободы и ответственности.

Проблема соотношения детерминированности и свободы воли обсуждалась еще в античной философии, а затем создателями теорий личности в зарубежной и отечественной психологии.

Положение о «свободе воли» выступало в качестве спорного вопроса со времён Сократа и Аристотеля, и было основано на допущении предельной степени субъективной свободы своих мыслей, поступков и контроля над своим поведением. Г. Гегель представлял человека свободным, активным субъектом, познающим действительность [3].

Антиномия свобода-детерминизм нашла свое раскрытие в контексте психоаналитического, экзистенциального, ситуационного, интеракционистского, субъектно-деятельностного и других подходов (Л.И. Божович, Д.А. Леонтьев, В.П. Зинченко, А. Маслоу, С.Л. Рубинштейн, Е.А. Сергиенко и др.). Приоритет способности преодолевать влияние факторов и нести ответственность за собственное решение вступает в противоречие с детерминацией поведения [16].

Характер и степень детерминации поведения человека зависят от выраженности и сочетания факторов. Гегель обозначил проблему свободы воли и детерминизма следующим образом: «...обстоятельства и мотивы господствуют над человеком лишь в той мере, в какой он сам позволяет им это» [3, С. 5.], т.е. свобода воли – это способность нести ответственность за свои действия и преодолевать влияние воздействующих факторов.

В современных отечественных исследованиях свобода представляет собой форму активности, основанную на трех признаках: управляемости, осознанности и опосредованности ценностным «для чего». В связи с этим недостаток свободы может быть связан с нерешительностью при управлении собственной жизнью, недостаточным осознанием воздействующих на субъекта сил и отсутствием ценностных ориентиров, позволяющих понять причины деятельности [8].

Механизм самодетерминации, при котором происходит интеграция форм активности (свободы) и форм регуляции (ответственности) обеспечивает проживание кризиса зависимости-автономности у подростка, маркерами которого являются стремление к эмансипации, личное обособление, чувство взрослости, реакция группирования со сверстниками [2; 5; 15].

Стремление к эмансипации выражается в склонности освободиться от контроля, в тенденции противостоять установленным правилам. Личное обособление, противопоставление, независимость в поведении подростка выражаются через конфликтные ситуации со взрослыми, в упрямстве и безапелляционном тоне общения. Чувство взрослости проявляется в стремлении подростка занять собственную самостоятельную позицию, несмотря на важность для него референтной группы. Кризис независимости проявляется через бунт и протестное поведение, с ломкой старых правил и выдвижением требований к признанию своей взрослости.

Однако в связи со значимостью для подростка общения со сверстниками, аккумулирующийся страх быть отвергнутым референтной группой может стимулировать не только стремление к группированию со сверстниками, но и стремление к конформному поведению, при котором наблюдается зависимость от мнений и оценок окружающих, послушание, отсутствие самобытности. Эти подростки, как правило, дорожат своей группой и статусом в ней, они чрезмерно зависимы от групповых норм как в отношении внешнего вида, так и в отношении интересов, установок и поступков. Эта позиция, гарантирующая эмоциональную безопасность подростку, обнажает другую сторону подросткового кризиса – кризис зависимости.

И если независимость – это возможность преодолевать различные виды детерминации активности личности, то зависимость предполагает внешнюю обусловленность поведения. Возникновение свободы личности при ее взрослении связано с потребностью в преодолении причинно-следственных связей, ранее сложившихся. Если этого с подростком не происходит, то кризис независимости может актуализироваться в более старшем возрасте.

В таблице представлены характеристики типов самодетерминации, предложенные в работах современных авторов [9].

## Характеристики типов самодетерминации личности

Типы самодетерминации	Характеристика
Автономный тип самодетерминации	Смещение движущих сил развития личности внутрь, позитивное самоотношение, персональная ответственность за результаты своих действий.
Симбиотический тип самодетерминации	Негативное самоотношение, зависимость от родительской оценки.
Импульсивный тип самодетерминации	Нечеткое или противоречивое представление о себе, недостаток ответственности за события собственной жизни, но в принятии решений личность опирается на свое мнение.
Конформный тип самодетерминации	Опираются на заданные критерии выбора, ссылаются на внешние обстоятельства при оценке результатов деятельности, самоотношение нестабильно, зависит от внешних оценок.

Основными факторами, определяющими тип самодетерминации, являются самоотношение личности, ее зависимость/независимость, основанная на внутренней или внешней детерминации поведения.

Проблема самодетерминации подростков с нарушениями в развитии не нашла достаточного отражения в современных исследованиях, хотя особенностям самоотношения и самооценки, направленностям общения и поведения подростков с сенсорной депривацией посвящено определенное количество работ современных авторов [1; 4; 6; 7; 10; 11; 12; 13].

Проведем анализ результатов современных исследований личностных конструктов у подростков с сенсорной депривацией. Для анализа материалов исследования выбор был сделан в пользу тех, которые представляют результаты экспериментального изучения личности подростков с сенсорной депривацией (слабослышащие, слабовидящие) на основе следующих методик: Тест-опросник самоотношения В.В. Столина; методика изучения самооценки Дембо – Рубинштейн (в модификации А.М. Прихожан), опросник М.Э. Вайнер, опросник «Направленность личности в общении» (НЛЮ-А) С.Л. Братченко. Стремление к зависимости-независимости изучалось через характеристики типичных паттернов поведения: конформного и протестного (опросник М.Э. Вайнер) и выраженности конформной направленности в общении (методика С.Л. Братченко).

В исследовании самоотношения подростков с нарушением слуха (n=26, возраст 14-15 лет) у 71,65% подростков этой категории обнаружен высокий уровень глобального самоотношения [1], что означает выраженное позитивное отношение к собственному «Я», ощущение собственной ценности.

Изучение самооценки подростков этой же группы (n=60, возраст 12-16 лет) показывает, что низкие результаты самооценивания встречаются крайне редко и только по двум шкалам: «Внешность» и «Умелые руки». Наиболее характерна слабослышащим подросткам завышенная самооценка (очень высокий уровень). Особо можно подчеркнуть, что у 53,3% респондентов с нарушением слуха обнаруживается неадекватно завышенная самооценка одновременно по большинству шкал методики. Это может быть признаком инфантильности или снижения критичности при оценке своих качеств [10].

Исследование глобального самоотношения, чувства «за» и «против» у подростков с нарушениями зрения выявило недостаточно развитое позитивное самоотношение лиц этой категории (n=65, возраст 12-17 лет). Только 32,3% испытуемых с нарушениями зрения имеют высокий уровень выраженности позитивного самоотношения, 58,5% – средний и 9,2% низкий. Автор отмечает, что высокий уровень обнаруживается преимущественно у лиц с нарушениями зрения 16-17 лет, а низкий уровень характерен подросткам 12-13 лет, что свидетельствует о позитивной возрастной динамике в развитии глобального самоотношения [6].

Подростки с нарушениями зрения чаще, чем подростки с нарушением слуха имеют низкие показатели самооценивания сразу по нескольким шкалам методики (n=70, возраст 12-16 лет). Это наблюдается у 20% респондентов данной группы. Высокие показатели самооценки у слабовидящих подростков наблюдаются по «интеллектуальным качествам (ум, способности) (54,3%), уверенности в себе (45,7%) и авторитете у сверстников (42,9%)» [10, С. 303].

В исследовании Е.В. Кузнецовой (n=15, возраст 13-15 лет), показано, что у слабослышащих подростков наиболее выраженной направленностью личности в общении является конформная [13]. И.А. Горьковой и А.В. Микляевой получены аналогичные результаты при оценке направленности слабовидящих подростков (n=39, возраст 13-16 лет), в группе которых также наиболее характерной направленностью в общении является конформная [4].

Среди наиболее характерных типов поведения, определяющих склонность к зависимости или независимости личности, выделяется конформный тип поведения, который характерен 30% подростков с нарушением слуха и 25% подростков с нарушениями зрения. Такое приспособление к окружающей социальной действительности подростков в условиях сенсорной депривации обусловлено вероятнее всего «ограничением возможности проявлять самостоятельность, самоутверждаться, что вызывается системой запретов со стороны родителей и специалистов образовательных организаций» [12, С. 388].

Зрелое поведение старшего подростка не может ассоциироваться с абсолютным подчинением и послушанием. Однако, как отмечает Д.И. Фельдштейн у современных подростков часто можно наблюдать признаки инфантильного поведения [17].

Наравне с конформным типом поведения у подростков с нарушением слуха достаточно часто встречаются признаки протестного поведения, которые, коррелируя со стремлением к независимости, выражаются не только в стремлении противостоять мнениям окружающих, но и в упрямстве, негативизме. 28,3% подростков с нарушением слуха и только 3,3% подростков с нарушениями зрения, имеют в своем поведении такой устойчивый паттерн поведения как протестный [10]. В зависимости от форм проявления такое поведение может быть как признаком зрелости, так и незрелости.

**Выводы.** Таким образом, анализ характеристик самодетерминации личности позволяет выделить стержневые аспекты (факторы самодетерминации): самоотношение, стремление к зависимости-независимости, характеризующее внутреннюю или внешнюю детерминацию поведения.

Теоретический анализ результатов экспериментальных данных, полученных разными авторами, позволил выявить специфику факторов самодетерминации подростков с сенсорной депривацией:

– самоотношение в целом и самооценка, в частности, у подростков двух групп имеют свои качественные отличия: заниженная самооценка нередко обнаруживается у лиц с нарушениями зрения, завышенная самооценка зачастую характерна респондентам с нарушением слуха; высокий уровень позитивного самоотношения в два раза чаще встречается у лиц с нарушением слуха по сравнению с подростками с нарушениями зрения;

– проявления конформного поведения и выраженность конформного типа направленности личности в общении характерны и слабослышащим, и слабовидящим подросткам; в отличие от явлений протестного поведения, которое встречается фактически только в выборке подростков с нарушением слуха. Это позволяет говорить о тенденции зависимого поведения лиц с сенсорной депривацией, снижении активности личности подростков с нарушениями зрения (в том числе по отношению к собственным психологическим процессам) и стремлении к независимому поведению, обнаруженному в выборке лиц с нарушением слуха.

В условиях влияния био-психо-социальных факторов процессы самопознания, отделения от семьи, самоопределения подростков с сенсорной депривацией приобретают более длительный характер в сравнении с нормативным развитием. Противоречивость свойств личности, нередко обнаруживаемую у подростков с сенсорной депривацией, можно объяснить теми трудностями, которые возникают при становлении личности. Не отрицая возможности проявления симбиотического и импульсивного типов самодетерминации, проанализированные результаты исследований позволяют свидетельствовать прежде всего в пользу характерности конформного типа самодетерминации в группах слабовидящих и слабослышащих подростков и тенденциях проявления автономного типа самодетерминации у подростков с нарушением слуха.

#### **Литература:**

1. Азизова О.В. Проявление самоотношения личности подростка в условиях сенсорной депривации / О.В. Азизова, Ю.В. Ураждина, Е.П. Голубева, Н.Н. Мозговая // Педагогическое образование: новые вызовы и цели: материалы VII Междунар. форума по педагогическому образованию. – Ч. I. – Казань: Издательство Казанского университета, 2021. – С. 11-18.
2. Бочаров, В.В. Особенности реакции эмансипации подростков, злоупотребляющих наркотическими веществами / В.В. Бочаров, С.А. Куликова // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2000. – № 1. – С. 116-119.
3. Гегель Г. Философская пропедевтика / Г. Гегель // Работы разных лет: В 2 тт. – М.: Мысль, 1971. – Т. 2. – 209 с.
4. Горьковая, И.А. Коммуникативная направленность личности подростков с нарушениями зрения / И.А. Горьковая, А.В. Микляева // Вопросы психического здоровья детей и подростков. – 2017. – Т. 12. – № S2. – С. 62-63.
5. Громов, А.А. Эмансипация несовершеннолетних подростков в современной России / А.А. Громов // Актуальные проблемы развития экономики, прикладной информатики, конфликтологии, рекламы и социально-культурных технологий в цифровую эпоху: материалы регион. научно-практ. конф. – М. – 2020. – С. 46-54.
6. Звоненко, А.Б. Самоотношение подростков с нарушениями зрения // XVI Царскосельские чтения. Человек-гражданин-гражданское общество-правовое государство: материалы Междунар. науч. конф. – СПб. – Издательство: ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2012. – С. 309-314.
7. Извольская, А.А. Самоотношение школьников с нарушениями слуха в специальном и интегрированном образовании: автореферат дис... канд. психол. наук: 19.00.10 / Александра Андреевна Извольская. Москва, 2012. – 45 с.
8. Калитеевская, Е.Р. Пути становления самодетерминации личности в подростковом возрасте / Е.Р. Калитеевская, Д.А. Леонтьев // Вопросы психологии. – 2006. – № 3. – С. 49-55.
9. Калитеевская, Е.Р. Смысл, адаптация и самодетерминация у подростков / Е.Р. Калитеевская, Д.А. Леонтьев, Е.Н. Осин, И.И. Бородкина // Вопросы психологии. – 2007. – С. 68-79.
10. Королева, Ю.А. Личностные ресурсы социально-психологической компетентности подростков с отклонениями в развитии / Ю.А. Королева, Ю.Т. Матасов // Вестник КГУ. – 2016. – №4. – С. 299-303.
11. Королева, Ю.А. Самооценка в структуре социально-психологической компетентности подростков с отклонениями в развитии / Ю.А. Королева, Ж.И. Сардарова // Вестник Красноярского педагогического университета. – 2017. – № 1. – С. 138-142.
12. Королева Ю.А. Типы поведения подростков с разными отклонениями в развитии / Ю.А. Королева // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – Вып. 67. – Ч. 4. – С. 387-390.
13. Кузнецова, Е.В. Развитие коммуникативной сферы слабослышащих подростков средствами тренинговой работы / Е.В. Кузнецова // Вопросы педагогики. – №2-1. – 2021. – С. 92-98.
14. Степанова, Н.А. Модель развития самодетерминации как основа профилактики зависимого поведения подростков в современных образовательных организациях [Электронный ресурс] / Н.А. Степанова // Психолого-педагогические исследования. – 2017. – Том 9. – № 4. – С. 21-32.
15. Прихожан, А.М. Проблема подросткового кризиса / А.М. Прихожан // Психологическая наука и образование. – 1997. – № 1. – С. 82-87.
16. Психология субъекта в психологии человеческого бытия: монография / под ред. В.В. Знакова, З.И. Рябикиной, Е.А. Сергиенко. – Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2010. – 371 с.
17. Фельдштейн, Д.И. Приоритетные направления развития психологических исследований в области образования и самообразования современного человека / Д.И. Фельдштейн // Вопросы психологии. – 2003. – № 6. – С. 7-17.

УДК 378.2

**кандидат педагогических наук, доцент Костикова Дина Алексеевна**

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк);

**кандидат педагогических наук, доцент Лукьянченко Ирина Васильевна**

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк)

### ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В КАЧЕСТВЕ ВОСПИТАТЕЛЯ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

*Аннотация.* В статье раскрывается организация работы по проведению производственной педагогической практики обучающихся, осуществляющих профессиональную подготовку по специальности 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование в качестве воспитателя в дошкольных образовательных организациях для детей с ограниченными возможностями здоровья; представлены основные требования к содержанию и оформлению документации практиканта; оценка сформированности компетенций, составленных в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования, в результате прохождения практики.

*Ключевые слова:* производственная практика, педагогическая практика, воспитатель, дошкольная образовательная организация, дети с ограниченными возможностями здоровья, обучающиеся, бакалавриат, компетенции, балльно-рейтинговая система оценивания.

*Annotation.* The article reveals the organization of work on conducting industrial pedagogical practice for students carrying out vocational training in the specialty 44.03.03 Special (defectological) education as a teacher in preschool educational organizations for children with disabilities; the main requirements for the content and design of the trainee's documentation are presented; assessment of the formation of competencies in practice, compiled in accordance with the Federal State Educational Standard of Higher Education.

*Key words:* industrial practice, teaching practice, educator, preschool educational organization, children with disabilities, students, bachelor's degree, competencies, point-rating system of assessment.

**Введение.** На современном этапе в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (далее – ФГОС ВО) Специального (дефектологического) образования производственные практики являются неотъемлемым и важным компонентом в системе профессиональной подготовки будущих педагогов-дефектологов [2]. Особое внимание при этом отводится педагогической практике в дошкольном образовании (далее – ДО), поскольку число детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), постоянно увеличивается.

Выпускник факультета психологии и педагогики, обучающийся по направлению подготовки «Специальное (дефектологическое) образование» (уровень бакалавриата), может работать с детьми с разными видами нарушений (зрения, слуха, речи, интеллекта и др.).

Согласно основным международным документам (Декларации прав ребенка (1959), Конвенции ООН о правах ребенка (1989 г.), Всемирной декларации об обеспечении выживания, защиты и развития детей (1990 г.) и др.), каждому ребенку гарантировано право на образование, воспитание и развитие в соответствии с его индивидуальными возможностями. Положения этих документов распространяются на всех детей, в том числе и с ОВЗ.

Проблема сохранения здоровья подрастающего поколения становится приоритетной национальной проблемой, в решении которой задействованы медицинские работники, психологи, педагоги. Важную роль в этом процессе играет дошкольное образование. Изменение содержания ДО, появление разнообразных педагогических технологий в работе с детьми привело к необходимости пересмотра структуры и содержания педагогической практики.

**Изложение основного материала статьи.** Практика – обязательный раздел основной профессиональной образовательной программы (далее – ОПОП), вид учебных занятий, обеспечивающих практико-ориентированную подготовку обучающихся.

В процессе реализации ОПОП по специальности 44.03.03 (Специальное (дефектологическое) образование предусмотрено прохождение производственной практики, обеспечивающей работу в качестве воспитателя и педагога-дефектолога дошкольной образовательной организации (далее – ДОО) для детей с ограниченными возможностями здоровья, поскольку эффективность коррекционно-образовательной и воспитательной работы определяется преемственностью в работе воспитателя и педагога-дефектолога. Устранение недостатков в развитии, пробелов в знаниях, развитии психических процессов и когнитивных способностей ребенка, воспитание гармоничной личности невозможно без единства, согласованности всей системы образования [1, 3].

*Целью педагогической практики в качестве воспитателя является выявление специфических особенностей педагогического процесса и деятельности воспитателя в ДОО для детей с ОВЗ. Данная практика является по виду – производственной, по типу – педагогической.*

*Задачи практики:*

1. овладение способами организации собственной профессиональной деятельности в качестве воспитателя;
2. формирование умения анализировать профессиональную деятельность и функциональные обязанности воспитателя в соответствии с нормативными правовыми актами в сфере образования и нормами профессиональной этики;
3. формирование умения анализировать образовательные программы, по которым работает образовательная организация, планирование работы воспитателя и предметно-развивающей среды в группах для детей с ОВЗ;
4. формирование умений анализировать совместную и индивидуальную учебно-воспитательную деятельность; применять воспитателем психолого-педагогические технологии в своей профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания детей с ОВЗ;
5. формирование готовности к осуществлению педагогической деятельности в качестве воспитателя через разработку и реализацию конспектов непосредственно-образовательной деятельности, режимных моментов и игр с учетом специфики детей с ОВЗ;
6. закрепление умения анализировать взаимодействие воспитателя с участниками образовательных отношений (педагогом-дефектологом, родителями, законными представителями);
7. формирование готовности к осуществлению духовно-нравственного воспитания детей с ОВЗ.

Производственная педагогическая практика в соответствии с ФГОС ВО проводится непрерывно, в сроки,

предусмотренные календарным планом, и составляет 360 часов (10 зачетных единиц).

В процессе прохождения практики обучающиеся осваивают компетенции (УК-3, УК-4, УК-5, УК-7, ОПК-1, ОПК-2, ОПК-3, ОПК-4, ОПК-6, ОПК-7, ОПК-8), в результате которых у них формируются следующие умения и навыки:

1. Организация деловой коммуникации на государственном и иностранном языках в соответствии с требованиями к ее реализации.
2. Предложение способов преодоления коммуникативных барьеров при межкультурном взаимодействии.
3. Соблюдение и пропаганда нормы здорового образа жизни в различных жизненных ситуациях и в профессиональной деятельности; практический опыт занятий физической культурой.
4. Планирование и реализация образовательного процесса в соответствии с правовыми и этическими нормами профессиональной деятельности.
5. Разработка отдельных компонентов основных и дополнительных образовательных программ (в том числе с использованием ИКТ).
6. Организация совместной и индивидуальной деятельности детей, в том числе с особыми образовательными потребностями, с использованием разнообразных методов, средств, форм и технологий.
7. Включение в профессиональную деятельность психолого-педагогических технологий, необходимых для индивидуализации обучения, развития и воспитания обучающихся с особыми образовательными потребностями.
8. Анализ особенностей взаимодействия участников образовательных отношений, выявление возможных проблемных ситуаций.
9. Обоснование разработки и реализации воспитательно-образовательной деятельности с учетом научных знаний на основе специальных научных знаний в медицине и биологии.

Перед началом практики руководитель от организации (вуза) проводит для практикантов *установочную конференцию*: объясняет требования к оформлению отчета, ориентирует по срокам прохождения практики и предоставления отчета, выдает рабочий график (план), включающий индивидуальные задания и содержание учебной работы. Ниже приведен фрагмент учебной работы и содержание заданий при освоении компетенции ОПК-1 (Табл. 1).

Таблица 1

Виды учебной работы и содержание заданий

Код и название компетенции	Учебная работа		Результат выполнения задания	Формы текущего и промежуточного контроля
	Формирующие задания, содержание работы	Контакт./самостоятельная работа (час.)		
<b>ОПК-1. Способен осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с нормативными правовыми актами в сфере образования и нормами профессиональной этики.</b>	1. Анализ нормативно-правовой базы, регламентирующей деятельность воспитателя в группах с детьми с ОВЗ. 2. Анализ функциональных обязанностей воспитателя в группах детей с ОВЗ. 3. Анализ образовательных программ, по которым работает образовательная организация. 4. Анализ предметно-развивающей среды группы для детей с ОВЗ.	1,20/30,5	1. Таблица «Нормативно-правовая база, регламентирующая деятельность воспитателя в группах с детьми с ОВЗ». 2. Таблица «Функциональные обязанности воспитателя в ДОО». 3. Таблица «Образовательные программы, по которым работает образовательная организация». 4. Таблица «Предметно-развивающая среда группы для детей с ОВЗ».	ПР ПР ПР ПР

Обучающиеся должны выполнить восемнадцать *индивидуальных заданий*, в том числе разработать циклограмму практики в ДОО, проанализировать нормативно-правовую базу, регламентирующую деятельность воспитателя в группах с детьми с ОВЗ; функциональные обязанности воспитателя; образовательные программы, по которым работает ДОО, предметно-развивающую среду и планирование работы воспитателя в группах для детей с ОВЗ.

Содержание практики предполагает посещение и протоколирование непосредственно-образовательной деятельности воспитателя и сокурсников с детьми с ОВЗ по образовательным областям с последующим анализом; разработку конспектов непосредственно-образовательной деятельности, режимных моментов и игр, а также реализацию и самоанализ занятий.

Обучающиеся должны разработать план воспитательно-образовательной деятельности с детьми с ОВЗ в летний период, конспект праздника (развлечения) и составить картотеку игр. Большое внимание уделяется изучению взаимодействия воспитателя и педагога-дефектолога, воспитателя и родителей детей с ОВЗ, для которых разрабатываются и проводятся консультации.

Все предлагаемые задания направлены на воплощение теоретической подготовки, выработку основных профессиональных умений и навыков, формирование педагогического сознания и развитие аналитических способностей.

По итогам практики обучающиеся предоставляют отчет о проделанной работе с результатами выполнения заданий (письменные работы). Отчет включает следующие компоненты: титульный лист, рабочий график (план), оценку результатов и организацию прохождения практики, выполнение индивидуальных заданий и их самооценку.

Данный отчет оформляется на листах формата А4, скрепляется скоросшивателем. Содержание излагается грамотно,

четко и логически последовательно. Работа выполняется на компьютере с соблюдением полей: левое – 30 мм, правое – 15 мм, верхнее – 20 мм, нижнее – 20 мм. Шрифт – Times New Roman, кегль – 12, межстрочный интервал – 1,5 в таблицах шрифт – Times New Roman, кегль – 11, межстрочный интервал – 1. Все страницы нумеруются.

Руководитель практики от *профильной организации (воспитатель)* в отзыве о работе обучающегося отмечает качество выполнения заданий через отметку «соответствует», «частично соответствует» или «не соответствует»; указывает достигнуты, частично достигнуты или не достигнуты планируемые результаты и выставляет *рекомендуемую оценку*, которую своей подписью и печатью заверяет заведующий ДОО.

Для выставления *итоговой оценки* используется балльно-рейтинговая система оценивания на основе сформированности необходимых компетенций и с учетом отзыва руководителя от профильной организации. Для положительной оценки *руководителя практики из числа лиц, относящихся к профессорско-преподавательскому составу*, практиканту необходимо выполнить в срок все установленные виды учебной работы и предоставить их результаты.

По текущему и промежуточному формам контроля разработаны *оценочные средства* структуры и содержания письменных работ. Так, например, оценочными средствами составления плана-конспекта консультации для родителей являются: указание темы и адресата; научно-обоснованное и доступное изложение материала; наличие списка литературы и использованных источников.

Каждое задание оценивается руководителем практики от вуза по шкалам в баллах, указанных от минимума до максимума. Например, при оценивании выполнения задания «Функциональные обязанности воспитателя в ДОО» он имеет право выставить от 2 баллов (частичное соответствие требованию) до 4 (полное соответствие).

На основе оценки результатов выполнения заданий выводится *суммарная* оценка по освоению практикантом компетенции в баллах также от минимума до максимума. Рассмотрим на примере освоения компетенции ОПК-4 (способен осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся в учебной и внеучебной деятельности). Для того чтобы овладеть данной компетенцией, обучающийся должен разработать план воспитательно-образовательной деятельности с детьми с ОВЗ в летний период, конспект праздника/развлечения и составить карточку игр. Суммарно за 3 задания он может получить по балльно-рейтинговой системе оценки сформированности данной компетенции от 6 до 12 баллов.

В отчете по практике предусмотрена *самооценка* результатов прохождения практики, сформированности компетенций по следующим уровням: пороговый (уровень знаний), повышенный (уровень умений), продвинутый (уровень владения). Кроме этого, в листе самооценки отмечается степень реализации обучающимся задач практики (реализовано полностью, реализовано частично, не реализовано).

После проверки отчетной документации проводится *итоговая конференция* с защитой обучающимися групповых тематических отчетов, обсуждением результатов и выставлением дифференцированной оценки комиссией, в состав которой входят руководитель практики от кафедры, руководитель практики от вуза, специалист от профильной организации (работодатель).

Практиканты предоставляют следующие документы: рабочий график (план) практики; отчет о прохождении практики; оценку результатов руководителя практики от ДОО.

На доклад обучающегося по результатам практики отводится 5-7 минут. В своем выступлении он должен представить результаты выполнения задач и индивидуальных заданий практики (основная часть отчета), использованные при выполнении теоретические положения, практическое приложение разработок. Обязательно наличие презентации, сопровождающей выступление и отражающей основные положения доклада. После докладов организуется обсуждение.

В процессе защиты отчета обучающемуся могут задаваться вопросы как практического, так и теоретического характера для выявления полноты сформированности у него компетенций.

Итоги защиты работ оформляются протоколом и заносятся в ведомость и зачетную книжку обучающегося. Протокол комиссии, отчет о прохождении практики, рабочий график (план) практики, оценка результатов хранятся на кафедре.

Для выставления зачета с оценкой набранные за выполнение заданий баллы переводятся в оценку и буквенный эквивалент. Оценка «отлично» выставляется за сумму баллов от 86 до 100; оценка «хорошо» – 66-85 баллов; оценка «удовлетворительно» – 51-65 баллов; оценка «неудовлетворительно» – 0-50 баллов. За несвоевременное предоставление отчета обучающемуся может быть назначено до 10 «штрафных» баллов. Неудовлетворительные результаты промежуточной аттестации по практике или непрохождение промежуточной аттестации при отсутствии неуважительных причин признаются академической задолженностью.

**Выводы.** Такая организация производственной педагогической практики позволяет обучающимся овладеть способами организации собственной профессиональной деятельности в качестве воспитателя; научит анализировать образовательные программы, планировать работу и предметно-развивающую среду в группах для детей с ОВЗ; разрабатывать и реализовывать конспекты непосредственно-образовательной деятельности, режимных моментов и игр с учетом специфики детей с ОВЗ; закрепит умения анализировать взаимодействие воспитателя с участниками образовательных отношений (педагогом-дефектологом, родителями, законными представителями); сформирует готовность к осуществлению духовно-нравственного воспитания детей с ОВЗ, к работе с родителями (законными представителями).

Сформированные компетенции обеспечивают переход обучающихся к педагогической практике в качестве педагога-дефектолога.

#### **Литература:**

1. Гонина, О.О. Практика в дошкольных образовательных организациях: учебно-методическое пособие / О.О. Гонина. – Москва: КНОРУС, 2019. – 206 с. – (Бакалавриат).
2. Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. N 123 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование» (с изменениями и дополнениями) Редакция с изменениями № 1456 от 26.11.2020. – URL: [https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440303\\_V\\_3\\_15062021.pdf](https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440303_V_3_15062021.pdf)(дата обращения: 14.02.2022).
3. Производственная практика в дошкольных образовательных организациях: учебно-методическое пособие / Т.В. Гребенщикова, Г.И. Чертенкова, Ю.А. Лаптева, Н.П. Гребенщикова, Р.С. Зырянова; под общ. Ред. Т.В. Гребенщиконой, Г.И. Чертенковой. – Кемеровская обл., Осинники: Изд. ИП Бакланов Г.В., 2021. – 268 с.



УДК 372.2

студент Кохановская Ирина Алексеевна

Северный Арктический федеральный университет имени М.В. Ломоносова (г. Архангельск);

кандидат педагогических наук, доцент Каменева Ирина Викторовна

Северный Арктический федеральный университет имени М.В. Ломоносова (г. Архангельск)

### СКАЗКОТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ СТРАХОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Аннотация.* В статье представлен теоретический анализ проблемы страхов у детей старшего дошкольного возраста. Дана характеристика страху как эмоциональному состоянию. Раскрыты причины оказывающие непосредственное влияние на проявление страхов у детей от 5 до 8 лет. Продемонстрировано воздействие семейных условий на эмоциональное развитие ребенка. Выделены функции страхов. Проанализирована сказка, как метод психолого-педагогического воздействия на личность ребенка. При этом, автор обращает внимание на то, что особое место в предупреждении страхов с помощью сказкотерапии занимают такие особенности сказки, как-то: отсутствие дидактики, высокая информационная наполненность, передача опыта. Подобраны методики диагностики. С помощью подобранных методик выделены преобладающие виды страхов. На основании диагностики и сопутствующих материалов по сказкотерапии составлена программа по предупреждению страхов с помощью сказкотерапии у детей старшего дошкольного возраста. Представлены особенности видов сказок, вошедших в программу. Обоснован выбор методов и приемов, используемых в занятиях. Предоставлен фрагмент занятия по предупреждению страха темноты. Автором отмечается вариативность предложенной программы. Сделаны выводы о влиянии сказкотерапии на предупреждение страхов у детей старшего дошкольного возраста.

*Ключевые слова:* сказкотерапия, страхи, старший дошкольник, ребенок, эмоциональная сфера.

*Annotation.* The article presents a theoretical analysis of the problem of fears in older preschool children. The characteristic of fear as an emotional state is given. The reasons that have a direct impact on the manifestation of fears in children from 5 to 8 years old are revealed. The influence of family conditions on the emotional development of the child is demonstrated. The functions of fears are highlighted. The fairy tale is analyzed as a method of psychological and pedagogical influence on the child's personality. At the same time, the author draws attention to the fact that a special place in the prevention of fears with the help of fairy tale therapy is occupied by such features of the fairy tale, such as: lack of didactics, high information content, transfer of experience. Diagnostic methods have been selected. With the help of selected techniques, the prevailing types of fears are identified. Based on the diagnosis and related materials on fairy-tale therapy, a program has been compiled to prevent fears with the help of fairy-tale therapy in older preschool children. The features of the types of fairy tales are presented.

*Key words:* fairy tale therapy, fears, senior preschooler, child, emotional sphere.

**Введение.** Формирование психоэмоциональной структуры личности является одним из самых актуальных моментов в развитии ребенка дошкольного возраста. Дошкольное детство – сензитивный период для развития эмоций: в этот период ребенок стремится определить свое отношение к определенным явлениям действительности, сформировать эмоциональную компетентность и навыки преодоления негативных эмоций.

При этом существует риск нарушения эмоционального баланса, что способствует возникновению эмоциональных расстройств. Самое актуальное расстройство поведения старших дошкольников – страх. Изучение страхов и путей их предупреждения оказывает значительное влияние на сохранение и укрепление эмоционально-личностной сферы ребенка дошкольного возраста.

Для предупреждения страхов у старших дошкольников успешно используется сказкотерапия, чье положительное воздействие было доказано рядом исследователей, в числе которых Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Б. Беттельхейм, Э. Фромм, Э. Берн, Н. Пезешкян, А. Гнезидлов, Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, И. Вачков.

Проблема развития эмоциональной сферы ребенка, в связи с ее недостаточной изученностью по сравнению с исследованиями интеллектуального потенциала детей, остается актуальной и открытой для изучения.

Целью данного исследования является изучение возможностей сказкотерапии в предупреждении страхов у детей старшего дошкольного возраста.

**Изложение основного материала статьи.** Для раскрытия особенностей детских страхов, необходимо, для начала познакомиться с основным понятием страха. В Большом психологическом словаре под редакцией Р.С. Немова находим следующее определение страха – «сильная эмоция типа аффекта, чаще всего возникающая в ситуациях реальной или мнимой опасности для жизни человека и сопровождаемая чувством боязни, тревоги, а также стремлением человека избежать или устранить соответствующую угрозу» [4].

В отечественной психологии тема страхов не получила должного внимания со стороны исследователей и в основном представляла собой переработку зарубежных работ. Публикации отечественных авторов весьма немногочисленны. Тем не менее, проблематика детских страхов и тревожности нашла свой отклик в работах таких авторов как, В.А. Ананьева, В.М. Астапова, Л.С. Акопян, Г.М. Бреслав, В.И. Гарбузова, А.И. Захарова, Б.Д. Карвасарский, В.В. Ковалев, Е.Б. Ковалева, Б.И. Кочубей, В.В. Лебединский, В.Л. Леви, Макшанцев Л.В., Ю.М. Миланич, В.М. Минаева, Е.В. Новикова, Р.В. Овчаровой А.М. Прихожан, А.С. Спиваковская, О.В. Талипина, Г.А. Тапилина, О.В. Урунтаева, М.И. Чистяков, И.Г. Швец.

Страх у детей основывается на определенном жизненном опыте и опыте межличностных отношений, когда некоторые индифферентные раздражители приобретают угрожающий характер. При этом страх не столько опасен, сколько выполняет свою определенную, достаточно важную для психического развития ребенка, функцию. В. Лебединский, говоря о детском страхе, отмечает его «охранную функцию» – защиту ребенка от излишнего риска, обеспечение самосохранения, ограждение от опасностей, более критичное отношение к окружающей среде. Страх, по мнению Б.Д. Карвасарского, советского и российского психотерапевта, выполняет адаптационную функцию. Резюмируя вышесказанное, страх в психическом и эмоциональном развитии ребенка выполняет целый комплекс функций: охранительную, регулирующую, стабилизирующую и адаптационную [2].

Необходимо понимать, что переживания страха у детей всегда не беспочвенны. Прежде чем говорить о непосредственных причинах детских страхов, остановимся на условиях, которые могут или поспособствовать, или, наоборот, задержать проявления тех или иных страхов. Одно из первичных условий – состояние здоровья ребенка. Согласно исследованиям, у детей с низким уровнем развития мышечной мускулатуры, чье физическое состояние характеризуется как слабое, наблюдается более высокая предрасположенность к страхам. Параллельно с этим, существует мнение, что развитие интеллектуальных способностей дает толчок к уменьшению силы детских страхов, так как знания об объекте страха не дают ребенку поводов для боязни.

Хорошо развитое воображение может стать следующим условием для развития страхов. Ребенок способен не только создать в своем воображении пугающую картинку, но и домыслить ее.

При исследовании причин детской тревоги и страха берутся во внимание и личностные характеристики каждого ребенка [1].

Остановимся на одной из доминантных причин проявления страхов у дошкольников, а именно на влиянии семейных условий на эмоциональное развитие ребенка:

Отсутствие объекта, влияющего на безопасность ребенка. К. Изард, З. Матейчик, И.Лангмеер отдавали эту роль непосредственно матери.

Контролирующий стиль воспитания или воспитание повышенной моральной ответственности, что сказывается на самоощущении ребенка, появляется так называемый «синдром отличника», боязнь быть «не тем», не заслужить родительской любви.

О.А. Карабанова, специалист по психологии развития личности в детском и подростковом возрасте, предполагает, что индифферентный стиль семейного воспитания, выказывающий пренебрежение к ребенку, способствует развитию у детей страхов, тревожности, неуверенности в себе.

К основным причинам страха И. Леви, Л.С. Акопян, В.И. Гарбузов относят следующие недостатки воспитания: воспитание страхом, когда родитель намеренно пугает ребенка, если тот не слушается; ошибки умственного воспитания ребенка, где родители оставляют без внимания вопросы ребенка, относящиеся к познанию окружающего мира, деления объектов на опасные и безопасные; насмешки родителей над боязливостью ребенка. При этом, часто родители используют фразы, содержащие в себе намек на насилие и, если ребенок был свидетелем каких-либо сцен принуждения с использованием силы в медиа-пространстве, то угрозы такого рода могут нанести ребенку достаточно сильную психоэмоциональную травму. Это можно объяснить тем, что дети дошкольного возраста не имеют реального представления насколько далеко могут зайти родители в использовании таких методов наказания.

В неполной семье у ребенка возрастает страх потерять еще кого-то из членов семьи. Тут же наблюдается боязнь чужих людей. Существует мнение, что и единственные дети в полных семьях подвержены сильным страхам, так как находятся в сильной эмоциональной зависимости от родителей и перенимают их стиль поведения.

Конфликты в семье тоже могут стать причиной детских страхов, энуреза, боязни темноты. Особенно, как считает Т.Шишова, частые конфликты влияют на нервных, впечатлительных детей.

К. Бюлер и М.В. Осокина обращают внимание на то, что любое ослабление родительского защитного поля дает повод для усиления боязни у детей дошкольного возраста.

У Осокиной М.В. можно увидеть тезис о том, что детский фольклор с жуткими или устрашающими историями служит причиной для вероятного проявления или усугубления страхов в дошкольном возрасте [2].

Переходя к анализу сказки, как метода психолого-педагогического воздействия на личность ребенка и способа предупреждения страхов у детей старшего дошкольного возраста, можно отметить следующие ее достоинства. Сказка не несет в себе дидактики, место действия главного героя не определено, что дает возможность подбора сказочного материала под конкретную ситуацию и наполнения сказки другим значимым содержанием. Через метафоричность образов ребенку передается культурная составляющая сказки. Самый частый исход сказки заключается в победе добра над злом, что дает ребенку некую психологическую защищенность. Несомненно, важным является и наличие мистического содержания, что помогает ребенку развивать воображение.

Если рассматривать функциональные преимущества сказки, то следует отметить, что язык сказки сближает ребенка и взрослого. Сказка несет в себе больше информации, чем обычная речь. При этом, если сказку рассказывает и придумывает сам ребенок, то в процессе анализа сказочного материала можно выявить некоторые особенности личности автора. Сказка – это свободная деятельность как ребенка, так и самого сказкотерапевта [3].

В качестве констатирующей диагностики, назначение которой лежит в выявлении страхов и тревожности у детей старшего дошкольного возраста было выбрано несколько методик: тест А.И. Захарова и М. Панфиловой «Страхи в домиках», тест тревожности под авторством Р. Тэмпл, В. Амен, М. Дорки, графическая методика М. Панфиловой «Кактус». Для контрольной диагностики целесообразно использовать тот же комплекс методик.

На основании теоретических данных и проведенной диагностики были выделены превалирующие страхи у детей старшего дошкольного возраста и создана программа, целью которой является предупреждение основных видов страхов у воспитанников 5-7 лет.

Задачи программы:

- развитие умения справляться с чувством тревоги и страха;
- снятие психоэмоционального напряжения;
- формирование эмоциональной децентрации;
- повышение уверенности в себе.

В программу входит 8 занятий ориентированных на работу над разными видами страхов у детей старшего дошкольного возраста. Содержание занятий отвечает требованиям к построению сказкотерапевтических занятий и включает в себя медитативные и авторские сказочные сюжеты, упражнения на психорегуляцию эмоционального состояния, упражнения на сплочение группы детей.

Выбор авторских современных сказок продиктован необходимостью включить ребенка в проживание сказочных сюжетов максимально приближенных к реальности. Авторская сказка дает возможность педагогу внести в нее свои коррективы, развить сюжетные линии совместно с воспитанниками, решить комплекс задач при работе над предупреждением страхов. При этом, педагог, зная принципы построения сказки, может придумать сказку или даже совокупность историй, объединенных общей проблематикой, сам, опираясь на уже известные ему сказочные сюжеты.

Медитативные сказки решают задачу саморегуляции ребенка, помогают ребенку после иной деятельности переключиться на качественное восприятие новой информации. Могут использоваться в качестве основной части занятия.

Упражнения на психорегуляцию эмоционального состояния предполагают активное взаимодействие педагога с воспитанниками, ставя своей целью сосредоточить внимание ребенка на самом себе, своем дыхании.

Упражнения на сплочение позволяют объединить группу детей общей целью, задать тон дальнейшим действиям педагога. Даже если в занятии принимают участие воспитанники одной группы, игры и упражнения на сплочение помогут наладить контакт между ранее не общавшимися детьми.

Программа создана на основе материалов по сказкотерапии Е.С. Кулинцовой, Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой, авторских сказок Н. Новосёловой.

В программу включены два вводных занятия на знакомство детей со сказкой. Они помогут воспитанникам не только привыкнуть к новым формам взаимодействия со сказкой, но и научат способам саморегуляции и самоконтроля своих эмоциональных состояний.

Шесть основных занятий направлены на предупреждение превалирующих видов страхов у детей старшего дошкольного возраста.

Тема занятия	Цели, задачи
Игровое занятие «Здравствуй, сказка!».	Цель: Определение своего эмоционального состояния. Задачи: формирование эмоциональной децентрации; формирование умения различать эмоциональные состояния.
«Сказка про Крошку Енота»	Цель: способствовать повышению уверенности в себе у детей, учиться преодолевать страх. Задачи: снятие психоэмоционального напряжения; развитие самоконтроля; обучение адекватным способам выражения эмоций.
Занятие 1 «Страх темноты».	Цель: предупреждение страха темноты. Задачи: Повышение самооценки; Развитие ориентации в пространстве, в темноте; Развитие тактильных и кинестетических ощущений; Развитие коммуникативных навыков, работа над сплоченностью; Развитие фантазии, креативного мышления.
Занятие 2 «Страх вымышленных существа».	Цель: предупреждение страха «Вымышленных существ». Задачи: Повышение самооценки; Развитие коммуникативных навыков; Развитие психических процессов; Развитие креативности и творческого мышления.
Занятие 1 «Социальные страхи. Страх потери родителей».	Цель: предупреждение страха потери родителей. Задачи; развитие умения справляться с чувством страха; снятие психоэмоционального напряжения.
Занятие 2 «Социальные страхи. Страх одиночества(боязнь потеряться)».	Цель: предупреждение страха одиночества. Повышение самооценки; Осознание значимости социальных навыков (знание адреса, умение обращаться за помощью; Выработать умение контролировать некоторые физиологические проявления. (Не впадать в панику).
Занятие 1 «Медицинские страхи. Боязнь боли».	Цель: предупреждение страха уколов. Задачи: Обоснование необходимости уколов, прививок, сдачи анализов. Повышение самооценки. Выработать умение контролировать волевую сферу.
Занятие 2 «Медицинские страхи. Боязнь врачей».	Цель: предупреждение страха врачей. Задачи: Повышение самооценки. Повышение уровня знаний, связанных с деятельностью врачей. Развитие навыков общения.

В качестве примера продемонстрируем фрагмент занятия «Занятие 1. Страх темноты». Занятие рассчитано на 30 минут. Количество участников 10 человек.

Вход в сказку в данном случае осуществляется с помощью введения персонажа: «Ребята, знакомьтесь! Это Гоша. Гоша – волшебный дракон. Но даже волшебный дракон боится темноты. Поэтому я его сегодня взяла с собой, чтобы он послушал с вами одну сказку. К сказке нужен особый подход, поэтому в сказку нас ответит Гоша. Воспитанники повторяют за педагогом слова и касаются игрушки руками: «Гоша, Гоша, ты красивый, обладаешь большой силой. Рукой Гошу мы потрем, сразу в сказку попадем».

Далее зачитывается авторская сказка Надежды Новосёловой «Страх страшный». Для полного погружения в сказочный сюжет, делается акцент на действиях каждого персонажа. Детей просят повторить как выл Страх Страшный, когда ходил пугать детей, как девочка Аня приветствовала Страх.

После прочтения педагог задает вопросы, направленные на сплочение детей и поиск новых решений по борьбе со страхом темноты: «Как бы вы помогли друг – другу не бояться темноты? Как со страхом справилась девочка Аня из сказки?».

По завершению процесса обсуждения, детям предлагается выйти из сказки аналогично процессу входа.

Для развития ориентации в темноте детям предлагается поиграть в игру «Сокровища темноты». Педагогом приглушается свет, дети на ощупь должны найти спрятанные по кабинету знакомые им предметы.

После игры педагог отмечает состояние детей и при необходимости выполняет с воспитанниками упражнения на релаксацию.

**Выводы.** Комплекс занятий представленный в программе дает педагогу возможность предупредить превалирующие виды страхов у детей старшего дошкольного возраста. Программа достаточно вариативна и при опоре на цели и задачи каждого занятия можно создать свой сценарий занятия, включающий разные виды сказок.

Резюмируя вышесказанное, стоит сказать о том, что именно сказкотерапия может оказать значительное влияние на предупреждение страхов у детей старшего дошкольного возраста, благодаря тому, что сказки являются устойчивой формой передачи опыта, влияяют на бессознательном уровне и дают педагогу большой выбор сказочных сюжетов для работы.

#### Литература:

1. Зубкова, А.С. Детские страхи. Книга для родителей и педагогов / А.С. Зубкова, С.Г. Зубанова. – Ярославль: Академия развития, 2007. – 128 с.
2. Колягина, В.Г. Психология страхов дошкольников: монография / В.Г. Колягина. – Москва: Прометей, 2016. – 40 с.
3. Кулинцова, И. Е. Коррекция детских страхов с помощью сказки / И.Е. Кулинцова. – СПб: Речь, 2008. – 158 с.
4. Немов, Р.С. Психологический словарь / Р.С. Немов. – М: Гуманитар.изд.центр ВЛАДОС, 2007. – 560 с.

УДК 373.24

**кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и технологий дошкольного и дополнительного образования Кравцова Лариса Алексеевна** Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала);  
**кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии Магомедова Разият Магомедовна** Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала);  
**кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и технологий дошкольного и дополнительного образования Алиханов Закир Ибадулахович** Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала)

## МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

*Аннотация.* В статье рассматривается проблемы методического сопровождения проектной деятельности детей старшего дошкольного возраста обусловлена высоким образовательным потенциалом проектной деятельности для их интеллектуального и творческого развития, формирования таких личностных качеств, как: самостоятельность, инициативность, целеустремленность, коммуникативность, упорство в достижении цели, умение работать в команде и др. Методическое сопровождение проектной деятельности старших дошкольников должно быть ориентировано на целостное, системно- организованное взаимодействие субъектов образовательного процесса (педагоги, дошкольники, родители), тогда оно будет способствовать интеллектуально-творческому и личностному развитию дошкольников, формированию педагогических компетенций родителей, овладению ими педагогическим опытом взаимодействия с детьми, совершенствованию профессиональной компетентности педагогов, освоению ими новых личностно- профессиональных позиций.

*Ключевые слова:* методическое сопровождение, проект, педагог, проектная деятельность, старшие дошкольники, дошкольная образовательная организация.

*Annotation.* The article discusses the problems of methodological support of project activities of older preschool children due to the high educational potential of project activities for their intellectual and creative development, the formation of such personal qualities as independence, initiative, purposefulness, communication, perseverance in achieving goals, the ability to work in a team, etc. Methodological support of the project activities of senior preschoolers should be focused on the holistic, systemically organized interaction of the subjects of the educational process (teachers, preschoolers, parents), then it will contribute to the intellectual, creative and personal development of preschoolers, the formation of pedagogical competencies of parents, their mastery of pedagogical experience of interaction with children, the improvement of professional competence of teachers, their development of new personal and professional positions.

*Key words:* methodological support, project, teacher, project activity, senior preschoolers, preschool educational organization.

**Введение.** Актуальность проблемы методического сопровождения проектной деятельности детей старшего дошкольного возраста обусловлена высоким образовательным потенциалом проектной деятельности для их интеллектуального и творческого развития, формирования таких личностных качеств, как: самостоятельность, инициативность, целеустремленность, коммуникативность, упорство в достижении цели, умение работать в команде и др.

Построенная на основе интересов и возможностей ребенка, проектная деятельность предполагает его активное включение во все стадии работы над проектом, предоставляя возможность самостоятельно и осознанно овладеть знаниями, умениями, приобрести опыт творческой практико-ориентированной деятельности в различных образовательных областях.

Отечественные и зарубежные ученые Н.Г. Алексеев, Е.В. Бурмистрова, Р.Г. Каменский, С.И. Краснов Л.М. Кларина, А.И. Савенков, В.И. Слободчиков, Дж. Дьюи, В.Х. Килпатрик, Е.С. Колинге и др. отмечают, что проектная деятельность поможет связать процесс обучения и воспитания с реальными событиями из жизни ребёнка, заинтересовать и увлечь его в эту деятельность. Она позволяет объединить педагогов, детей и родителей, научить работать в команде, сотрудничать, совместно планировать свою работу. Термин «сопровождение» использовано во многих нормативных документах, а также в научных докладах и статьях (Н. Бибиц, А. Савченко, А. Сухомлинского и др.).

**Изложение основного материала статьи.** Успешность проектной деятельности дошкольников обусловлена высоким уровнем профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования, их готовностью к реализации личностно-ориентированного подхода в процессе проектной деятельности, созданию условий, ориентированных на творческое взаимодействие в триаде: «дети – педагоги – родители», способностью выстраивать систему сотрудничества с семьями воспитанников на уровне социально-педагогического партнерства [1].

Однако практика образовательной работы в муниципальных дошкольных учреждениях свидетельствует о существовании проблем в области внедрения и широкого использования педагогами метода проектов и проектной деятельности в образовательном процессе со старшими дошкольниками.

Профессиональная и мотивационная готовность большинства педагогов к активному использованию проектной деятельности во многом обусловлена слабой организацией (или отсутствием) системы методического сопровождения образовательного процесса во многих современных дошкольных учреждениях.

В результате наблюдается несформированность проектных знаний у воспитателей, их нежелание перестраивать педагогическое сознание и отказываться от традиционных форм образовательной работы, стремление повышать уровень профессиональной компетентности, планировать и внедрять проектные технологии в образовательную деятельность с дошкольниками.

Методическое сопровождение проектной деятельности старших дошкольников должно быть ориентировано на целостное, системно-организованное взаимодействие субъектов образовательного процесса (педагоги, дошкольники, родители), тогда оно будет способствовать интеллектуально-творческому и личностному развитию дошкольников, формированию педагогических компетенций родителей, овладению ими педагогическим опытом взаимодействия с детьми, совершенствованию профессиональной компетентности педагогов, освоению ими новых личностно-профессиональных позиций.

В образовательной деятельности процесс по созданию проекта, называется проектированием. Проектирование должно быть практическим пособием и использоваться как метод познания в системе образования, помогая тем самым овладеть культурой мышления. Дошколята не тратят время на зубрежку материала, а добывают знания и усваивают их, решая поставленные задачи, что способствует лучшему усваиванию материала. Это является характерной отличительной чертой проектирования от других методов обучения, то есть проблемы выявляются в процессе жизни, а результат переносится в практическую деятельность, соответственно источником учебного процесса становится сама жизнь.

Как отмечает В.А.Деркунская, ценность проектной технологии заключается не столько в результатах, как в самом процессе. Ведущие признаки проектной технологии, отмечает В.В. Гузев [5], основываются: на личностной ориентированности; на возможности использования значительного количества дидактических подходов, поддержки педагогических целей; возможности обучаться на опыте по конкретному делу.

Применение метода проекта способствует реализации определенных педагогических задач: системной интеграции задач; развития деятельности; построения открытой системы работы; формирования информационной культуры педагогов.

В процессе познавательно-исследовательской деятельности дошкольник удовлетворяет свою потребность в любознательности. Этот процесс раскрывается в экспериментировании, то есть дошкольник начинает овладевать основополагающими культурными формами упорядочения опыта (причинно-следственными, родовитыми, пространственными, временными отношениями), они помогают объединить отдельные знания в целостную картину, ребенок расширяет представление о мире.

Проектная деятельность предоставляет обширные возможности для взаимодействия и взаимопомощи дошкольников, создает благоприятную социальную ситуацию развития и имеет исследовательскую направленность.

Внедрение в дошкольном учреждении проектной деятельности диктует время, поскольку на современном этапе педагог направляет дошкольника на познание себя в окружающем мире, выработку своего жизненного проекта. Привлечение к проектной деятельности всех участников учебно-воспитательного процесса способствует развитию творчества, инициативы, организаторских способностей, преодолению созерцательного отношения к учебе и жизни, стимулирует процесс самосовершенствования.

Вопросы организации проектной деятельности в детских садах описаны в работах Н.Е. Веракса. Опираясь на общеизвестную истину, что в основе несложного экспериментирования лежит познавательная активность дошкольников, он утверждает, что воспитывать познавательный интерес необходимо с детства. И лучшим способом реализации этой идеи автор предлагает проектную деятельность [2].

Ребенку нужна в проектной деятельности помощь взрослых, не для создания проекта вместо него, а именно помощь: например, помощь в оформлении проекта, ответить на вопросы, которые ребенок задает взрослым для создания своего проекта и т.д.

В ходе творческой проектной деятельности дошкольники создают новый творческий продукт. Данный вид проектной деятельности может быть как индивидуальным, так и коллективным. Ученый утверждает, что данный вид проектной деятельности отличается долгосрочностью (примерно 2-3 недели), имеет свои этапы. Н.Е. Веракса приводит примеры творческой проектной деятельности из собственной практики, очень интересным является творческий проект ко Дню Святого Валентина, проект по созданию творческого уголка и т.д. Ученый указывает на обязательное рассмотрение всех предложений детей и в результате всех созданных творческих продуктов [3].

Педагог должен осознавать всю социальную ответственность и постоянно работать над личностным и профессиональным ростом, так как именно педагог является рычагом в реализации проектной деятельности.

В процессе реализации всех этапов проекта все участники показывают положительную динамику, являясь триадой «дети-педагоги-родители»:

- дети – становятся более инициативными, самостоятельными, дружными, овладевают новыми знаниями;
- педагоги – повышают свою компетенцию, улучшаются взаимоотношения с родителями, расширяется круг совместных интересов с детьми и родителями;
- родители – формируется субъектная позиция активного участника деятельности детского сада, повышается родительская компетентность, соответственно повышается уровень удовлетворенности воспитательно-образовательного процесса.

Одной из частей успешности обучения детей является развитие познавательного интереса к разным видам деятельности и разным областям знаний. Основой формирования этого качества – желание познать и освоить все новое, интерес дошкольника к окружающему миру.

В своих трудах Н.П. Флегонтова [7, С. 10-11], выделяет значимые для детской проектной деятельности характеристики:

- проект – это решение определенной проблемы, актуальной для детей;
- проект направлен на достижение актуальной для детей конкретной цели, имеющую для них жизненно-практическую значимость;
- заканчиваться проект должен продуктом – это то, что сделали дети;
- проект – это активный поиск детьми ответов на возникающие вопросы;
- результат – проекта это не только умения и знания, которые дети приобрели в ходе реализации проекта, а сам процесс размышления над проблемой и поиск путей ее решения.

А.И. Савенков считает, что «постоянно проявляемая исследовательская активность – нормальное, естественное состояние ребенка. Он настроен на познание мира, он хочет его познавать. Именно это внутреннее стремление порождает исследовательское поведение и является базой для исследовательского обучения» [6].

Проектную деятельность необходимо активно использовать в старшем дошкольном возрасте. Старшие дошкольники обладают более устойчивым вниманием, чем младшие, они наблюдательны, уже способны к началу анализа, синтеза, самооценке, и стремятся к совместной деятельности. В проектной деятельности можно объединить не только разные области знаний, но и появляется возможность объединить дошкольников, родителей и педагогов в организации совместной познавательно-поисковой деятельности.

Проектная деятельность является активным стимулятором роста интереса детей к разнообразным проблемам, ведь основой проектной деятельности и есть детская любознательность, которая уже заложена природой, ее только надо пробудить для того, чтобы она переросла в познавательный интерес дошкольника и тогда ребенок сможет грамотно проанализировать проблему, изучить информацию по этой проблеме, восполнить недостающие знания и необходимые умения, что будет способствовать развитию критического мышления. Соответственно педагог тоже должен менять свой подход к организации воспитательно-образовательного процесса и перестраиваться из педагога, который транслирует готовые знания в координатора, наставника, оказывающего помощь дошкольнику в получении и усвоении знаний умений и навыков в познавательной деятельности, которые помогут ему в будущем [3].

Следовательно, проектная деятельность в дошкольной образовательной организации – это деятельность, которая объединяет детей, родителей, педагогов в совместную учебно-познавательную, исследовательскую, творческую или игровую деятельность. Т.е. это интегрированная (синтетическая) деятельность, объединяющая несколько видов деятельности: учебно-познавательную, исследовательскую, творческую, игровую.

Проектная деятельность дошкольников имеет общую цель, согласованные способы деятельности (методы, средства, формы организации), направленные на достижение общего прогнозируемого результата. Проектная деятельность помогает формировать все необходимые жизненные компетенции старших дошкольников, которые способствуют активному получению и усвоению знаний детьми.

Эта деятельность является одной из самых перспективных составляющих образовательного процесса, так как помогает создать условия для саморазвития и самореализации всех участников.

Выявлять проблему, принимать решение, ориентироваться в информационном пространстве, систематизация знаний – эти умения формируются у дошкольников в проектной деятельности. Развить активную познавательную деятельность у старших дошкольников в проектной деятельности помогает личностно-ориентированное взаимодействие взрослого и ребенка.

Содержание проектной деятельности в подготовительной группе во многом определяется возрастными особенностями детей седьмого года жизни, их интересами и приоритетными направлениями развития, программными задачами обучения и воспитания.

Для подготовки педагогов к работе по проектной деятельности с детьми старшего дошкольного возраста может проводиться методическая работа: постоянно действующий семинар «Проектный метод развивающего обучения и воспитания дошкольников»; консультационный пункт «Методическое сопровождение проектной деятельности»; панорама открытых мероприятий по реализации проекта (Мастер-классы); творческий обмен опытом педагогов по организации работы по методу проектов.

В методическом кабинете должны быть систематизированы образцы моделирования и оформления групповых творческих проектов, портфолио педагога в работе с проектом, опыт работы педагогов по использованию метода проектов в образовательном процессе, собраны схемы, алгоритмы работы по проектам, подготовлены методические рекомендации педагогам по созданию развивающего предметно-игрового пространства по определённым темам проектов.

Техническое обеспечение детских садов на сегодняшний день позволяет использовать как в педагогическом процессе, так и в процессе методической работы информационные коммуникационные технологии: в педагогическом процессе – виртуальные экскурсии, использование видео-роликов, составление презентаций, демонстрации иллюстраций и прочее; в методическом сопровождении – электронные рассылки материалов, онлайн конференции, семинары-вебинары; скайп-консультации; мастер-классы, тематические консультации в интерактивном режиме на профессиональных сайтах.

Основные этапы методического сопровождения описывает Н.А. Виноградова [4, С. 16].

Первый этап поисковый. На нем происходит формулировка и осмысление проблемы, для решения которой необходим инновационный подход.

Второй этап – этап моделирования. На нем происходит структурирование деятельности, должно привести к решению проблемы. На этом этапе целесообразно следовать логике построения педагогической системы, то есть определять цель, содержание, методы, разрабатывать критерии результата. Если на первом этапе осуществлялся поиск возможных путей решения проблемы, то на данном этапе накопленная информация систематизируется.

Третий этап – проектировочный. Субъекты инновационной деятельности проходят специальную подготовку, уточняются детали, определяются и создаются условия, необходимые для внедрения инноваций.

На четвертом этапе инновационная деятельность осуществляется на практике, то есть это – этап внедрения. Целью его является реализация ранее запланированной последовательности действий, наблюдение за результатами.

Пятый, заключительный этап, является этапом рефлексии. Полученные результаты сопоставляются с поставленной целью, анализируется степень реализации идей, делаются выводы. Важнейшим аспектом этапа рефлексии является самооценка деятельности каждым субъектом.

**Выводы.** Таким образом, методическое сопровождение проектной деятельности старших дошкольников представляет собой целостное, системно-организованное взаимодействие субъектов сопровождения - участников проектной деятельности (педагоги, дошкольники, родители), направленное на достижение планируемых результатов проектной деятельности, интеллектуально-творческое развитие дошкольников, формирование психолого-педагогических компетенций родителей, овладение ими педагогическим опытом взаимодействия с детьми, совершенствование профессиональной компетентности педагогов, освоение ими новых личностно-профессиональных позиций.

#### Литература:

1. Бахтарова, Н.Ю. Использование проектной деятельности в дошкольном учреждении. [Электронный ресурс] // Дошколенок.ру. – 2016. – Электрон. дан. – Режим доступа: <http://dohcolonoc.ru/proektnaya-deyatelnost-v-detskom-sadu/875-ispolzovanie-proektnoj-deyatelnosti-v-doshkolnom-uchrez> (дата обращения: 18.01.2021).
2. Веракса А.Н. Пространство детской реализации: проектная деятельность дошкольников. 5-7 лет. Методическое пособие. ФГОС. Серия «От рождения до школы. Новые возможности / А.Н. Веракса, Н.Е. Веракса. – М.: Мозаика-Синтез, 2020. – 64 с.
3. Веракса Е.В. Проектная деятельность дошкольников. Пособие для педагогов дошкольных учреждений / Е.В. Веракса, А.Н. Веракса. Библиотека «Программы воспитания и обучения в детском саду» под общ. Ред. М.А. Васильевой, В.В. Гербовой, Т.С. Комаровой. – М.: Мозаика-Синтез, 2010. – 108с.
4. Виноградова, Н.А. Методическая работа в дошкольном образовательном учреждении: / Н.А. Виноградова, Н.В. Микляева. – М.: НИЦ ИНФРА-М. – 2016. – 219 с.
5. Гузев, В.В. Новожилова Н.В., Рафаева А.В., Скоробогатова Г.Г. Консультации: метод проектов. – Электрон. дан. – Режим доступа: [http://cl.srcc.msu.ru/library/Rafaeva\\_13\\_2007\\_1.pdf](http://cl.srcc.msu.ru/library/Rafaeva_13_2007_1.pdf) (дата обращения 12.04.2021)
6. Савенков, А.И. Заметки о репродуктивных и продуктивных методах обучения // Исследователь/Researcher. – 2018. – №3-4 (23-24). – Электрон. дан. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/zametki-o-reproduktivnyh-i-produktivnyh-metodah-obucheniya> (дата обращения: 01.10.2021).
7. Флегонтова, Н.П. Проектная деятельность в дошкольном образовании: проблемы и перспективы / Н.П. Флегонтова // Дошкольник. – 2014. – № 2. – С. 10-17.

УДК 614. 8. 084 (075. 8)

доцент Криворотенко Светлана Николаевна

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

**ОСВОЕНИЕ НОРМ И ПРАВИЛ БЕЗОПАСНОСТИ КАК ОДНОЙ ИЗ ОСНОВНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ ЧЕЛОВЕКА В РАМКАХ КУРСА «БЕЗОПАСНОСТЬ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ»**

*Аннотация.* В данной статье обосновывается необходимость использования в учебном курсе «Безопасность жизнедеятельности» современных подходов, различных методов и средств обучения, что позволяет проследить имманентную связь теории с практикой, выявить особенности и определить способы прогнозирования существующих угроз и опасностей, а также реализовать соответствующие меры защиты от негативных воздействий стихийного и техногенного характера. Автором раскрыта сущность системно-деятельностного и компетентностного подходов к изложению концепции безопасности жизнедеятельности и защиты окружающей среды с целью выявления оценки влияния рисков, угроз и опасностей на человека и среду его обитания, выбора методов идентификации опасностей природного, техногенного и антропогенного происхождения и арсенала защитных средств в экстремальных условиях жизнедеятельности человека. Подчеркивается, что обеспечение эффективной образовательной деятельности в рамках дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» с учетом инновационных тенденций достигается путем использования всех видов и форм организации учебных занятий, в том числе с применением медиа технологий, оптимальных средств и методов оценки в целях определения основных параметров и характеристик качества учебного процесса.

*Ключевые слова:* человеко-и природозащитная деятельность, техносферная безопасность, безопасность жизнедеятельности, защита окружающей среды, учебная дисциплина «Безопасность жизнедеятельности», компетентностный подход, системно-деятельностный подход.

*Annotation.* This article substantiates the need to use modern approaches, various methods and means of teaching in the training course "Life Safety", which allows us to trace the immanent connection of theory with practice, identify features and determine ways to predict existing threats and dangers, as well as implement appropriate measures to protect against negative impacts of natural and man-made nature. The author reveals the essence of system-activity and competence-based approaches to the presentation of the concept of life safety and environmental protection in order to identify the assessment of the impact of risks, threats and hazards on humans and their habitat, the choice of methods for identifying hazards of natural, man-made and anthropogenic origin and the arsenal of protective equipment in extreme conditions of human activity. It is emphasized that ensuring effective educational activities within the framework of the discipline "Life Safety", taking into account innovative trends, is achieved by using all types and forms of organizing training sessions, including using media technologies, optimal means and methods of evaluation in order to determine the main parameters and characteristics of the quality of the educational process.

*Key words:* human and environmental protection activities, technosphere safety, life safety, environmental protection, academic discipline "Life safety", competence approach, system-activity approach.

**Введение.** В настоящее время образовательная парадигма побуждает к модернизации основных направлений подготовки кадров в высшей школе, поиску современных подходов качественного образования в вузе, оценке его эффективности в соответствии с экономическими, социально-культурными потребностями общества.

Целью статьи является анализ направленности на системно-деятельностный и компетентностный подходы к освоению норм и правил безопасности обучающимися высших учебных заведений в рамках учебной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» для выявления специфики деятельности человека в разных условиях: бытовой, производственной и непромышленной сферы, живой и неживой природы, а также в чрезвычайных ситуациях.

В работе использованы труды С.В.Белова, послужившие теоретической базой исследования, нормативно-правовые акты, регламентирующие порядок обеспечения безопасности личности, общества и государства, а также статьи Г.М. Гайдарова и А.В. Фролова, посвященные разным аспектам обеспечения безопасности жизнедеятельности.

Практическая значимость исследования заключается в разработке методических рекомендаций по подготовке к семинарским занятиям и организации самостоятельной работы студентов по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности», в которых отражена проблематика взаимодействия человека с биосферой, с бытовой, городской, производственной средой его обитания, а также выявлены особенности обеспечения защиты человеко- и природозащитной деятельности от разных рисков и видов опасностей при возникновении чрезвычайных ситуаций.

Тематика статьи, выполненной с использованием комплекса общенаучных и специальных методов, обширной источниковедческой базы, носит исключительно профессионально ориентированный характер, что отвечает современным требованиям высшей школы в целях реализации концепции безопасности жизнедеятельности и защиты окружающей среды.

**Изложение основного материала статьи.** В соответствии с ФГОС учебная дисциплина «Безопасность жизнедеятельности» входит в цикл общепрофессиональных дисциплин и является обязательной для изучения студентами всех направлений высшего профессионального образования (бакалавров и специалистов).

Структурно-композиционное построение курса «Безопасность жизнедеятельности» предполагает «последовательное освоение студентами высших учебных заведений актуальных проблем теории и практики безопасности жизнедеятельности, тематическая направленность которых... позволяет проследить эволюционный путь становления и развития учения о человеко- и природозащитной деятельности (техносферной безопасности), подробно рассмотреть область распространения, этапы и масштабы негативного влияния техносферы, выявить специфику осуществления контроля и управления в области безопасности жизнедеятельности и защиты окружающей среды» [7, С. 508; 1; 2].

Образовательная деятельность по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности», осуществляемая в формате контактной работы (аудиторной или внеаудиторной), электронной информационно-образовательной среде обучающихся с педагогическим работником, а также в форме самостоятельной работы обучающихся по учебно-образовательным модулям, обеспечивает логический порядок ее разделов и тем, аргументированность изложенного в ней материала. Это дает возможность студентам получить устойчивые знания в области безопасности жизнедеятельности и защиты окружающей среды в новых социально-экономических условиях (национальная безопасность, экологическая безопасность, охрана труда, идентификация опасностей, защита в чрезвычайных ситуациях и др.).

Система организации учебно-воспитательного процесса в рамках данной дисциплины направлена на активизацию познавательной деятельности, основными задачами которой являются:

- более глубокое раскрытие теоретической и практической значимости тенденций в области безопасного взаимодействия человека со средой обитания, охраны труда и защиты от негативных факторов в чрезвычайных ситуациях;
- формирование навыков соблюдения норм и правил безопасного поведения и выработка ценностных ориентиров по изучению рисков производственной, природной, социальной, бытовой, городской и других сред обитания человека;
- выработка умений проведения профилактических работ и мероприятий по ликвидации последствий от чрезвычайных ситуаций разного характера и разного происхождения [1, 2].

В ходе исследования нами выявлено, что важной особенностью дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» является используемый системно-деятельностный подход для изучения проблем защиты человека от вредных воздействий естественно-природного, техногенного, социального и иного происхождения, которые могут привести к различным чрезвычайным ситуациям и катастрофам с учетом последствий экономического, социального и экологического характера [7].

Создание оптимальных условий для взаимодействия человека со средой обитания на основе компетентностного подхода, программно-целевого планирования защиты от опасностей в разных условиях обитания человека способствует выработке эффективных с применением знаний и осуществлением учета мер и средств для снижения или полного устранения причин их возникновения, а также расширению путей доступа к информации «по обеспечению безопасности государства, общественной безопасности, экологической безопасности, безопасности личности, иных видов безопасности» [9].

Процесс формирования у обучающихся системных знаний о человеко-и природозащитной деятельности (техносферной безопасности) на основе мониторинга и контроля, профилактических работ и мероприятий, особенно при возникновении чрезвычайных ситуаций и устранении негативных последствий от них будет способствовать тому, чтобы поддерживать безопасные условия жизнедеятельности, необходимые для успешного существования личности, социума и государства.

Направленность дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» на оптимизацию гуманистической составляющей как основы обеспечения личной, общественной и государственной безопасности, а также охраны окружающей природной среды и ориентация на гармонизацию отношений человека с разными сферами его обитания основана на системных знаниях, полученных в том числе в рамках семинарских занятий как одной из важнейших форм учебно-воспитательного процесса в высшей школе.

Подготовка к семинарским занятиям по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности» предполагает с участием преподавателя, задача которого – направить студента, осуществить активную самостоятельную исследовательскую работу для более глубокого изучения программного материала согласно требуемым результатам образовательного процесса.

Семинарские занятия как основной вид учебной работы в вузе играют важную роль в подготовке студентов к профессиональной деятельности и проводятся с целью мотивации обучающихся проявить самостоятельность и самоорганизацию при выполнении теоретических и практико-ориентированных заданий в рамках освоения программы курса «Безопасность жизнедеятельности».

Большой объем семинарских занятий составляет изучение и обсуждение наиболее сложных и актуальных с точки зрения теории и практики вопросов обеспечения безопасности жизнедеятельности и охраны окружающей среды, а также выполнения практико-ориентированных задач в предметной области.

В числе практико-ориентированных задач необходимо выделить следующие:

- создание высококачественных комфортных и травмобезопасных условий для взаимодействия человека со средой обитания;
- знание и учет механизмов проявления различных опасностей и навыков выбора эффективных средств индивидуальной и коллективной защиты;
- соблюдение санитарно-эпидемиологических и санитарно-гигиенических стандартов жизнеобеспечения;
- рациональное управление соотношением эволюции биосферы и культуры человека и др. [2; 3; 7].

Составной частью образовательного процесса является самостоятельная работа студентов, призванная обеспечить формирование, закрепление и развитие аналитических, учебно-исследовательских, научно-исследовательских и творческих способностей обучающихся для выявления сущностных специфических знаний, приобретаемых в рамках изучаемого курса.

Самостоятельная работа, выполняемая студентами, предполагает овладение обучающимися методологическими подходами, практическими навыками и умениями, способностью применять теоретические знания посредством участия в решении актуальных проблем безопасности жизнедеятельности и охраны окружающей природной среды, а также для повышения уровня контроля и совершенствования управления условиями жизнедеятельности в техносферной среде.

Самостоятельная работа студентов включает в себя различного рода задания, а именно – подготовить конспект, написать эссе, доклад, сообщение, реферат, а также произвести решение ситуационных проблемных задач, направленных на более глубокое освоение материала изучаемой темы дисциплины.

Исследование показало, что информационная наполненность курса, правильность подбора используемого материала для подготовки к семинарским занятиям и организации самостоятельной работы по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности» способствует более глубокому раскрытию теоретической и практической значимости современных тенденций в области безопасного взаимодействия человека со средой обитания, охраны труда и защиты от негативных факторов в экстремальных ситуациях.

В ходе исследования нами разработаны методические рекомендации по подготовке к семинарским занятиям и организации самостоятельной работы студентов по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности», сущность которых направлена на:

- систематизацию знаний в области обеспечения личной и коллективной безопасности, рациональное использование и воспроизводство природных ресурсов;
- формирование навыков самостоятельного получения знаний как в условиях повседневной жизни, так и при возникновении чрезвычайных ситуаций техногенного и природного характера;
- выработку умений применения превентивных мер и проведения адекватных действий в области экологической безопасности, охраны труда, защиты в чрезвычайных ситуациях.

**Выводы.** Подготовка студентов в рамках учебного курса «Безопасность жизнедеятельности» осуществляется на основе изучения органично сочетающихся теоретических, методических и организационно-управленческих аспектов безопасного взаимодействия в жизненном цикле человека со средой обитания с учетом применения различных способов, методов и средств образовательного процесса.

Использование системно-деятельностного и компетентностного подходов к изучению проблемы защиты природы и человека от негативных воздействий антропогенного, техногенного и естественно-природного происхождения способствует созданию комфортных и безопасных условий для всех процессов жизнедеятельности человека, преодолению мирового экологического кризиса.



Отметим, что обеспечение безопасности жизнедеятельности достигается за счет формирования и соблюдения нормативных требований по созданию высококачественного комфортного жизненного пространства с целью соответствия социально-экономическим и культурным потребностям человека, специфике его профессиональной направленности в условиях модернизации и развития всех сфер человеческой деятельности, техносферной безопасности.

Изучение норм и правил безопасного поведения человека, осуществляемое в рамках курса «Безопасность жизнедеятельности», соответствует основной цели современной парадигмы образования в сфере безопасности жизнедеятельности – приобретение студентами совокупности знаний, умений и навыков для обеспечения безопасности личности, общества и государства и защиты окружающей среды.

Наилучшим образом эта цель достигается при системном подходе, предполагающем одновременное развитие трех звеньев, от которых зависит процесс обеспечения безопасности жизнедеятельности, – теории, методики и практики.

Таким образом, освоение дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» играет важную роль в изучении генезиса взглядов на проблему развития человеческой цивилизации, выявления причин возникновения источников опасности в рамках постоянно взаимодействующих систем: «человек – биосфера», «человек – среда обитания», «человек – техносфера».

#### **Литература:**

1. Белов, С.В. Безопасность жизнедеятельности и защита окружающей среды (техносферная безопасность) / С.В. Белов; в двух ч. Часть 1: Учебник для академического бакалавриата. 5-е изд., пер. и доп. – М.: Юрайт, 2017. – 350 с.
2. Белов, С.В. Безопасность жизнедеятельности и защита окружающей среды (техносферная безопасность) / С.В. Белов; в двух ч. Часть 2: Учебник для академического бакалавриата. 5-е изд., пер. и доп. – М.: Юрайт, 2017. – 362 с.
3. Гайдаров, Г.М. Эффективность программно-целевого планирования по обеспечению санитарно-эпидемиологического благополучия населения и защиты прав потребителей в субъекте Федерации / Г.М. Гайдаров // Здравоохранение Российской Федерации. – 2017. – № 5. – С. 241-249.
4. ГОСТ 22.0.04-97. Безопасность в чрезвычайных ситуациях. Биолого-социальные чрезвычайные ситуации. Термины и определения (аутентичен ГОСТ Р 22.0.04-95). – URL: <http://docs.cntd.ru/document/1200009375/> (дата обращения: 12.01.2022).
5. ГОСТ 12.1.007-76. Система стандартов безопасности труда (ССБТ). Вредные вещества. Классификация и общие требования безопасности (с Изменениями N 1, 2). – URL: <http://docs.cntd.ru/document/5200233> (дата обращения: 12.01.2022).
6. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993 с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01.03.2021). – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_28399/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/) (дата обращения: 10.01.2022).
7. Криворотенко С.Н. Актуальные проблемы обеспечения безопасности жизнедеятельности: компетентностный подход / С.Н. Криворотенко // Стратегии устойчивого развития мировой науки : сборник научных работ 51-й Международной научной конференции Евразийского Научного Объединения (г. Москва, май 2019). – Москва: ЕНО, 2019. – С. 507-509. – URL: <https://esa-conference.ru/journal/51ya-mezhdunarodnaya-nauchnaya-konferentsiya-eno/> (дата обращения: 10.01.2022).
8. Примерная программа дисциплины (курса) «Безопасность жизнедеятельности»; рекомендована Министерством образования и науки Российской Федерации для всех направлений высшего профессионального образования (бакалавриат и специалитет). – URL: <https://www.altstu.ru/media/f/Programma-BZhD.pdf> (дата обращения: 12.01.2022).
9. Федеральный закон "О безопасности" от 28.12.2010 N 390-ФЗ (последняя редакция). – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_108546/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_108546/) (дата обращения: 10.01.2022).
10. Федеральный закон "О гражданской обороне" от 12.02.1998 N 28-ФЗ (последняя редакция). – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_17861/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_17861/) (дата обращения: 11.01.2022).
11. Федеральный закон "О защите населения и территорий от чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера" от 21.12.1994 N 68-ФЗ (последняя редакция). – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_5295/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_5295/) (дата обращения: 12.01.2022).
12. Федеральный закон "О противодействии терроризму" от 06.03.2006 N 35-ФЗ (ред. от 18.03.2020). – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_5438/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_5438/) (дата обращения: 10.01.2022).
13. Федеральный закон "О промышленной безопасности опасных производственных объектов" от 21.07.1997 N 116-ФЗ (последняя редакция). – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_15234/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_15234/) (дата обращения: 15.01.2022).
14. Федеральный закон "О ратификации Конвенции о защите прав человека и основных свобод и Протоколов к ней" от 30.03.1998 N 54-ФЗ (последняя редакция). – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_18263/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_18263/) (дата обращения: 15.01.2022).
15. Федеральный закон "Об аварийно-спасательных службах и статусе спасателей" от 22.08.1995 N 151-ФЗ (последняя редакция). – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_7746/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_7746/) (дата обращения: 10.01.2022).
16. Федеральный закон "Об обязательном социальном страховании от несчастных случаев на производстве и профессиональных заболеваний" от 24.07.1998 N 125-ФЗ (последняя редакция). – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_19559/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_19559/) (дата обращения: 11.01.2022).
17. Федеральный закон "Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации" от 21.11.2011 N 323-ФЗ (последняя редакция). – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_121895/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_121895/) (дата обращения: 10.01.2022).
18. Федеральный закон "Об охране окружающей среды" от 10.01.2002 N 7-ФЗ (последняя редакция). – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_34823/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34823/) (дата обращения: 12.01.2022).
19. Федеральный закон «О санитарно-эпидемиологическом благополучии населения» (с изменениями на 26 июля 2019 года). – URL: <http://docs.cntd.ru/document/901729631> (дата обращения: 11.01.2022).
20. Фролов, А. В. Безопасность жизнедеятельности. Охрана труда : учебное пособие для вузов / А.В. Фролов, Т.Н. Бакаева. – Изд. 2-е, доп. и перераб. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2008. – 751 с.

### ПОЛИСУБЪЕКТНОСТЬ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЯВЛЕНИЕ

*Аннотация.* Целью статьи является теоретическое изучение и анализ психолого-педагогического понятия «полисубъектность личности будущего педагога». В статье раскрыта его сущность и содержание. В настоящее время процесс профессиональной подготовки будущего педагога в вузе неизбежно фокусируется на развитии его многомерной субъектной активности, которая актуализирует изучение понятия «полисубъектность личности будущего педагога». Теоретическое осмысление категории «полисубъектность личности» может задать стратегический вектор развития нового педагогического профессионализма. Автор констатирует, что исследуемое понятие представлено в психологической и педагогической литературе как психологическое (внутриличностное), социально-психологическое, профессионально-педагогическое явление. Как психологическое явление, полисубъектность личности определяется как способность к внутреннему диалогу и полилогу. Это связано с рассмотрением учеными-психологами личности как многомерной полифонической структуры. Полисубъектность личности будущего педагога есть психологический инструмент его внутриличностного и профессионально-личностного саморазвития и самосовершенствования. Как социально-психологическое явление, полисубъектность личности связано со способностью человека выступать субъектом отношений и взаимодействия в социуме. В данном контексте полисубъектность личности будущего педагога – это способность устанавливать многообразные субъект-субъектные (полисубъектные) отношения во взаимодействии с другими, в которых будущие педагоги «конструируют» свои собственные личностные, общественные, профессиональные смыслы, проектируют желаемое будущее, берут на себя ответственность за выбор лично-, социально- и профессионально значимых целей, и способов их достижения. Как профессионально-педагогическое явление, полисубъектность личности будущего педагога – это готовность к полиролевой, полифункциональной профессионально-педагогической деятельности, к использованию будущим педагогом широкого и гибкого репертуара эффективных педагогических ролей, к развитию профессиональной карьеры по различным выбранным направлениям. Важно учитывать, что современный педагог реализует себя через деятельностные позиции и социальные роли, которые он меняет в зависимости от событийно-пространственных жизненных и профессиональных условий. Поэтому на этапе профессиональной подготовки в вузе будущие педагоги должны быть включены в разнообразные виды деятельности и отношений, в ходе которых будут присваиваться новые социальные и профессиональные роли, ценности и установки. Будущему педагогу важно освоить широкий спектр актуальных профессиональных траекторий: педагог-предметник; педагог-воспитатель; педагог-фасилитатор (тьютор); педагог-методист; педагог-наставник (коуч, ментор); педагог-исследователь; педагог-управленец; педагог-предприниматель; цифровой педагог; медиа-педагог. В результате автором сделан вывод, что полисубъектность личности интегрирует в себе все уровни существования и становления будущего педагога, его субъектные качества, ценности, смыслы, способность быть автором собственной жизни, делать выбор и нести за него ответственность.

*Ключевые слова:* будущий педагог, субъектность, полисубъектность личности, субъект отношений, субъект взаимодействия.

*Annotation.* The purpose of the article is the theoretical study and analysis of the psychological and pedagogical concept of "personality polysubjectivity of the future teacher". The article reveals its essence and content. Currently, the process of professional training of a future teacher at a university inevitably focuses on the development of his multidimensional subjective activity, which actualizes the study of the concept of "personality polysubjectivity of a future teacher". Theoretical understanding of the category "personality polysubjectivity" can set a strategic vector for the development of a new pedagogical professionalism. The author states that the research concept is presented in psychological and pedagogical literature as a psychological (intrapersonal), socio-psychological, professional and pedagogical phenomenon. As a psychological phenomenon, the personality polysubjectivity is defined as the ability to internal dialogue and polylogue. This is due to the consideration of personality by psychological scientists as a multidimensional polyphonic structure. The personality polysubjectivity of the future teacher is a psychological tool for his intrapersonal and professional-personal self-development and self-improvement. As a socio-psychological phenomenon, the personality polysubjectivity is associated with the ability of a person to act as a subject of relations and interaction in society. In this context, the personality polysubjectivity of a future teacher is the ability to establish diverse subject-subject (polysubjective) relationships in interaction with others, in which future teachers "construct" their own personal, social, professional meanings, design the desired future, take responsibility for choosing personally, socially and professionally significant goals and ways to achieve them. As a professional and pedagogical phenomenon, the personality polysubjectivity of a future teacher is a readiness for a multi-role, multifunctional professional and pedagogical activity, for the future teacher to use a wide and flexible repertoire of effective pedagogical roles, for the development of a professional career in various selected areas. It is important to take into account that a modern teacher realizes himself through activity positions and social roles, which he changes depending on the event-spatial life and professional conditions. Therefore, at the stage of professional training at the university, future teachers should be included in a variety of activities and relationships, during which new social and professional roles, values and attitudes will be assigned. It is important for a future teacher to master a wide range of relevant professional trajectories: subject teacher; teacher-educator; teacher-facilitator (tutor); teacher-methodologist; teacher-mentor (coach, mentor); teacher-researcher; teacher-manager; teacher-entrepreneur; digital teacher; media teacher. As a result, the author concludes that the personality polysubjectivity integrates all levels of existence and formation of a future teacher, his subjective qualities, values, meanings, the ability to be the author of his own life, to make a choice and be responsible for it.

*Key words:* future teacher, subjectivity, personality polysubjectivity, subject of relations, subject of interaction.

**Введение.** Современная система российского образования характеризуется кризисными состояниями, вызванными низкой скоростью ее перестройки и трансформации в соответствии со стремительно изменяющейся социокультурной ситуацией, с глубокими изменениями в информационной, технико-технологической и экономической сферах. Высшее педагогическое образование, в том числе, не успевает реагировать на вызовы современной реальности и находится в стадии поиска новых ориентиров, ценностей, доминант, которые зададут векторы развития системы профессиональной подготовки будущих педагогов в новых условиях. Уже сегодня понятно, что педагогу будущего предстоит жить в условиях неопределенности, уметь решать постоянно возникающие новые и неожиданные задачи, проектировать и реализовывать собственные образовательные и профессиональные маршруты, соответствующие меняющимся жизненным и

профессиональным ситуациям. Поэтому процесс профессиональной подготовки будущего педагога в вузе неизбежно фокусируется на развитии его многомерной субъектной активности, которая характеризуется «способностью к выбору вариантов достижения образовательных результатов, построения на их основе жизненных и профессиональных перспектив» [8]. В контексте современных научных исследований выделяется понятие «полисубъектность личности педагога».

**Изложение основного материала статьи.** Исследователи проблемы полисубъектности личности (И.В. Вачков, С.П. Иванова, Е.В. Фалунина и др.) рассматривают ее как высший уровень развития субъектности личности, который обеспечивает эффективность работы педагога в пространстве современного образования. Теоретическое осмысление категории полисубъектности личности может задать стратегический вектор развития нового педагогического профессионализма, формирующего уникальное поле для субъектной активности, отражающее всю сложность и многообразие субъекта.

Анализ психологической и педагогической литературы показал, что ученые фокусируются на нескольких аспектах рассмотрения понятия полисубъектности личности: психологическом (внутриличностном), социально-психологическом, профессионально-педагогическом.

В рамках *психологического (внутриличностного) взгляда* на проблему, полисубъектность личности рассматривается как психологическая характеристика личности, способность личности к специфичному внутреннему диалогу и полилогу, отношение к собственным психическим процессам, свойствам, переживаниям, состояниям.

Внутренний мир личности по своей сути является полисубъектным. По мнению Ивановой С.П., его можно рассматривать как сообщество относительно самостоятельных иерархически разноразноуровневых субъектов, которые являются источниками и одновременно носителями активности. Психика человека приобретает характер открытой, постоянно изменяющейся системы, многомерного и «интерсубъектного» по своей природе образования [3]. Как отмечал С.Л. Рубинштейн, «каждое «я», поскольку оно и есть всеобщность «я», есть коллективный субъект, содружество субъектов, «республика субъектов», содружество личностей; это «я» есть на самом деле «мы» [10, С. 70]. То есть личность можно рассматривать как «группу», представляющую даже не диалоговую, а полифоническую структуру [11].

В психологии указанное «многоголосие» раскрывается через структурные части или инстанции личности. Так, З. Фрейд в структуре личности выделял «Оно», «Я», «Сверх-Я», которые находились между собой в отношениях взаимодействия, вполне схожих с отношениями субъектов. Идея полисубъектной природы личности у Э. Берна связана с такими ее структурными элементами, как Родитель, Взрослый и Ребенок, вступающими в определенные взаимоотношения между собой. В аналитической психологии К. Юнга психологическое «пространство» личности подразделяется на такие части, как Самость, Анима, Анимус, Тень, Эго, Персона. В психосинтезе Р. Ассаджиоли личность состоит из полуавтономных психических образований – субличностей, которые примерно соответствуют различным социальным ролям или личностным качествам человека. В методологии НЛП «части личности» есть психические инстанции, «ответственные» за различные проблемные или ресурсные состояния человека.

Отечественные ученые также отмечают диалогическую природу личности. М.М. Бахтин выделял «микродиалог» как внутренний диалог человека, при котором его внутренний голос «звучит» в соотнесении с другими голосами, перебивается ими, борется или соглашается с ними. Т.А. Флоренская рассматривала внутренний диалог между «наличным Я» и «духовным Я» как способ личностного становления.

Осознание личности своего Я, происходящее на основе рефлексивного отражения своего внутреннего мира, ведет к фундаментальному изменению позиции человека по отношению к себе, к собственной деятельности. В этой связи, полисубъектность личности будущего педагога как способность к внутреннему диалогу и полилогу есть психологический инструмент его внутриличностного и профессионально-личностного саморазвития и самосовершенствования.

Помимо взаимодействия с самим собой, будущий педагог активно взаимодействует с обществом, социокультурной образовательной средой вуза, учебной группой, куратором, преподавателями, окружающими людьми. Он одновременно выступает в нескольких субъектных позициях: культурное «Я», множество социальных «Я», профессиональное «Я», межличностное «Я», внутриличностные «Я». В контексте такого взаимодействия развивается полисубъектность личности будущего педагога как *социально-психологическое явление*. В данном аспекте, понимание полисубъектности личности связано со способностью человека выступать субъектом отношений и взаимодействия.

Полисубъектность личности будущего педагога есть способность устанавливать многообразные субъект-субъектные (полисубъектные) отношения во взаимодействии с другими, в которых будущие педагоги «конструируют» свои собственные личностные, общественные, профессиональные смыслы, проектируют желаемое будущее, берут на себя ответственность за выбор личностно-, социально- и профессионально значимых целей и способов их достижения. То есть полисубъектность личности можно представить как гармоничное сочетание, интеграцию и взаимосвязь личностной, социокультурной и профессиональной субъектности.

Личностная субъектность предполагает активность, направленную на преобразование личностью самой себя «в границах (пространстве) ее внутреннего мира и жизненного пути» [12, С. 9]. Она определяет развитие и саморазвитие личности будущего педагога, способность изменять себя, руководствуясь собственной системой ценностей, творить свою жизнь. Вместе с тем субъектность можно определить как социокультурное явление, т.к. она представляет собой самоопределение по отношению к базовым человеческим ценностям, выражается в «стремлении человека к достижению адекватной себе формы духовности, своей человеческой подлинности, посредством соизмерения своих действий, переживаний, мыслей с социокультурными образцами» [3]. Социокультурная субъектность будущего педагога понимается нами как его способность быть творцом социальной и культурной реальности, делать выбор в поле социокультурных отношений и реализовывать его посредством своей социокультурной деятельности.

Профессиональная субъектность, как отмечает Н.И. Алексеев, выражается в определенном состоянии профессиональной культуры, которая «выступает в роли своеобразного ядра профессиональной субъектности как развитой готовности и способности личностного творческого преобразования профессиональной действительности» [1]. Профессиональная субъектность будущего педагога обеспечивает согласование личностных потребностей, способностей, ожиданий с требованиями будущей профессиональной деятельности; построение профессионального пути в соответствии с собственными целями и ценностями.

Усложнение педагогических функций, ролей, видов деятельности педагога, необходимость включенности его во многие сферы жизни общества выводит нас на проблему полисубъектности личности будущего педагога в *профессионально-педагогическом аспекте* ее понимания. В рамках указанного аспекта, полисубъектность личности будущего педагога – это готовность к полиролевой, полифункциональной профессионально-педагогической деятельности, к использованию будущим педагогом широкого и гибкого репертуара эффективных педагогических ролей, к развитию профессиональной карьеры по различным выбранным направлениям. Она интегрирует в себе все уровни существования и становления будущего педагога, его субъектные качества, профессиональные смыслы и ценности; позволяет студенту быть автором своей профессиональной траектории, осуществлять «самостроительство» на основе свободного выбора.

По сути о полисубъектной позиции педагога говорит Митина Л.М., описывая его полиролевое поведение как поведение, характеризующееся широким спектром различных профессиональных и непрофессиональных ролей, обусловленных особым сочетанием интегральных личностных характеристик (гибкости, компетентности, направленности). К психологическим особенностям полиролевого поведения педагога автор относит: широкий репертуар эффективных педагогических ролей; сочетание различных видов педагогической направленности с преобладанием гуманистической (направленности); социальную (ролевую) компетентность; гибкость и спонтанность поведения, обеспечивающую легкость смены ролей; многообразие защитных механизмов с преобладанием зрелых защит; ориентацию в коммуникативных установках на творческие эго-состояния; интернальность поведения [7].

То есть современный педагог реализует себя через деятельностные позиции и социальные роли, которые он меняет в зависимости от событийно-пространственных жизненных и профессиональных условий. Педагог становится мобильным не только пространственно, социально, профессионально, культурно, но и обретает произвольность в отношении собственной идентичности; реализует себя через занимаемые позиции и роли [4]. Развитость у педагога таких личностных характеристик, как высокая осмысленность жизни, опыт человеческих отношений, интерес к себе, понимание ценности развития субъектности и способов реализации этого свойства, выраженный волевой потенциал в экстремальных ситуациях, способность к сопереживанию и чувствительность к критике [9], составляют основу для развития полисубъектности педагога. Учитель, обладающий комплексом интегральных личностных характеристик и высоким уровнем субъектности, способен к диалоговым отношениям с обучающимися с целью духовного взаимообогащения и гармонизации системы ценностей [6], к построению профессионального полилога, сотрудничества в командной работе с коллегами [14], к ответственности и лидерству в профессионально-педагогическом сообществе [13].

Уже на этапе профессиональной подготовки в вузе будущие педагоги должны быть включены в разнообразные виды деятельности и отношений, в ходе которых будут присваиваться новые социальные и профессиональные роли, ценности и цели, связанные, с одной стороны, с сознательными, активными и ответственным развитием личностных, социальных и профессиональных компетенций, а с другой стороны, с активным поиском своего «Я» в профессии и в жизни. Развитие полисубъектности личности будущего педагога связано с его профессиональной Я-концепцией, с соотношением «Я-реального» и «Я-идеального», степенью соответствия истинных возможностей студента его жизненным устремлениям. Профессиональная Я-концепция будущего педагога – это значимый и привлекательный для личности образ собственного профессионального «Я» студента, являющийся внутренним психологическим ориентиром во движении от «Я-реального» к «Я-идеальному» [2]. Чтобы обеспечить это движение, будущему педагогу необходимо включиться в различные сферы проявления профессиональной субъектной активности, используя развивающие возможности социокультурной образовательной среды вуза, и освоить широкий спектр актуальных профессиональных траекторий: педагог-предметник; педагог-воспитатель; педагог-фасилитатор (тьютор); педагог-методист; педагог-наставник (коуч, ментор); педагог-исследователь; педагог-управленец; педагог-предприниматель; цифровой педагог; медиа-педагог. Для каждой профессиональной траектории характерен особый результат, выраженный в доминирующем наборе компетенций, личностно-профессиональном опыте, который отражает ценностные приоритеты будущих педагогов.

**Выводы.** Таким образом, полисубъектность личности будущего педагога предполагает способность организовывать и поддерживать педагогический диалог, коммуницировать и сотрудничать с носителями других позиций, устанавливать, развивать и поддерживать многообразные социальные связи; умение учитывать и принимать социальное и культурное многообразие, разрешать конфликты; готовность работать с проблемами, брать ответственность. Полисубъектность интегрирует в себе все уровни существования и становления будущего педагога, его субъектные качества, ценности, смыслы, что позволяет студенту быть автором собственной жизни, осуществлять «самостроительство», разрешать противоречия между личным и социальным, профессиональным и социокультурным, личным и профессиональным.

#### Литература:

1. Алексеевко, И.Н. Становление профессиональной субъектности личности в образовательном пространстве современной России: автореферат дис. ... д-ра филос. наук: 09.00.11 / Алексеевко Иван Николаевич. – Ростов-на-Дону, 2019. – 58 с.
2. Белинская, Е.П. Временные аспекты Я-концепции и идентичность / Е.П. Белинская // Мир психологии. – 1999. – № 3. – С. 40-46.
3. Большунова, Н.Я. Субъектность как социокультурное явление и квинтэссенция индивидуальности / Н.Я. Большунова // Личность и бытие: субъектный подход: материалы научной конференции, посвященной 75-летию со дня рождения члена-корреспондента РАН А.В. Брушлинского / Отв. ред. А.Л. Журавлев, В.В. Знаков, З.И. Рябикина. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – С. 90-93.
4. Ефимов, В.С. Университет 4.0: философско-методологический анализ / В.С. Ефимов, А.В. Лаптева // Университетское управление: практика и анализ. – 2017. – Том 21. – № 1. – С. 16-29. – DOI 10.15826/umpa.2017.01.002
5. Иванова, С.П. Полисубъектное взаимодействие в социально-педагогической среде как фактор развития профессионально-личностной компетентности учителя / С.П. Иванова // Вестник Псковского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные и психолого-педагогические науки. – 2013. – № 3. – С. 161-170.
6. Митина, Л.М. Полидисциплинарный подход к педагогическому труду: от нестабильности к определенности и развитию / Л.М. Митина // Новая психология профессионального труда педагога: от нестабильной реальности к устойчивому развитию: сборник трудов международной конференции / под. ред. Л.М. Митиной. – М.: Изд-во: Психологический институт РАО, 2021. – С. 3-9.
7. Митина, Л.М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования / Л.М. Митина. – М.: СПб.: Нестор-История, 2014. – 376 с.
8. Ольховая, Т.А. Становление субъектности студентов как показатель качества современного университетского образования / Т.А. Ольховая // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры: материалы Всероссийской научно-методической конференции. – Оренбург: Издательство Оренбургский государственный университет, 2017. – С. 2915-2921.
9. Психология человека как субъекта жизнедеятельности и жизненного пути личности: основные итоги исследований / Е.Ю. Коржова, Е.Н. Волкова, О.В. Рудыхина, Е.Н. Туманова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2018. – № 187. – С. 40-50.
10. Рубинштейн, С.Л. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – М.: Наука, 1997. – 191 с.
11. Цапкин, В.Н. Личность как группа - группа как личность / В.Н. Цапкин // Московский психотерапевтический журнал. – 1994. – № 4. – С. 11-28.
12. Щукина, М.А. Субъектный подход к саморазвитию личности: возможности теоретического понимания и эмпирического изучения / М.А. Щукина // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2014. – Т. 11. – № 2. – С. 7-22.

13. Joo, Y.H. The effects of distributed leadership on teacher professionalism: The case of Korean middle schools / Y. H. Joo // International Journal of Educational Research. – 2020. – Volume 99, 101500. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.101500>

14. Pre-service teachers as members of a collaborative teacher research team: A steady track to extended professionalism? / V. Willegems, E. Consuegra, K. Struyven, N. Engels // Teaching and Teacher Education. – 2018. – Volume 76. – Pages 126-139. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.08.012>

Педагогика

УДК 37.02

кандидат педагогических наук, доцент **Круподерова Елена Петровна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

студентка **Бойко Анастасия Владимировна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

студентка **Барсук Наталья Сергеевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

### **ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКЕ**

*Аннотация.* В статье рассмотрены возможности предметной цифровой образовательной среды обучения информатике для формирования универсальных учебных действий обучающихся. Проанализирована возможность формирования познавательных, регулятивных, коммуникативных УУД с помощью различных цифровых инструментов. Продемонстрированы возможности формирования познавательных УУД с использованием интерактивных рабочих листов и упражнений, различных средств online визуализации. Приведены примеры из разных тем информатики. Подобраны цифровые образовательные ресурсы. В предметной цифровой образовательной среде обучения информатике обязательно должны быть созданы условия для формирования умений оценки обучающимися достоверности, надежности информационных ресурсов. Подчеркнута важность формирования информационной культуры обучающихся. Формирование коммуникативных УУД на уроках информатики может осуществляться с помощью совместной деятельности в облачных документах, на online интерактивных досках, на вики-сайтах. Рассмотрены примеры такой деятельности. Обучающиеся могут совместно работать над созданием ментальных карт, лент времени, различных схем. Для формирования регулятивных УУД хорошие возможности создаются в ходе проектной деятельности. Обучающиеся могут вести сетевые дневники проектов, проводить взаимооценку работ друг друга и самооценку собственной работы в проекте. Представлена возможность формирования УУД с помощью веб-квест технологии. Рассмотрен веб-квест по теме «Информационные процессы». Использование цифровых инструментов способствует вовлечению обучающихся в активную познавательную деятельность, развитию умений работы с информацией, навыков сотрудничества. Важна роль рассмотренных в статье инструментов и для достижения предметных результатов по информатике.

*Ключевые слова:* цифровая образовательная среда, регулятивные универсальные учебные действия, познавательные универсальные учебные действия, коммуникативные универсальные учебные действия.

*Annotation.* The article considers the possibilities of a subject digital educational environment for teaching informatics for the formation of universal learning activities for students. The possibility of forming cognitive, regulatory, communicative universal learning activities with the help of various digital tools is analyzed. The possibilities of forming cognitive universal learning activities using interactive worksheets and exercises, various online visualization tools are demonstrated. Examples from different topics of informatics are given. Selected digital educational resources. In the subject digital educational environment for teaching informatics, conditions must be created for the formation of skills for assessing the reliability of information resources by students. The importance of forming the information culture of students is emphasized. The formation of communicative universal learning activities at informatics lessons can be carried out with the help of joint activities in cloud documents, on online interactive whiteboards, on wiki sites. Examples of such activities are considered. Students can work together to create mental maps, timelines, and various schemes. For the formation of regulatory universal learning activities good opportunities are created in the course of project activities. Students can keep online diaries of projects, conduct mutual assessment of each other's work and self-assessment of their own work in the project. The possibility of forming universal learning activities using web quest technology is presented. A web quest on the topic "Information processes" is considered. The use of digital tools contributes to the involvement of students in active cognitive activity, the development of skills in working with information, skills of cooperation. The role of the tools discussed in the article is also important for achieving subject results in informatics.

*Key words:* digital educational environment, regulative universal learning actions, cognitive universal learning actions, communicative universal learning actions.

**Введение.** В эпоху цифровизации появляются новые требования к личностным и профессиональным качествам человека, к его творческим возможностям и компетенциям. У выпускника школы должны быть сформированы творческое и критическое мышление, навыки коммуникации, умения при работе в команде брать на себя разные роли и ответственность, информационная культура.

В мае 2021 г. принят обновленный Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [14]. В ФГОС сформулированы требования к предметным, метапредметным и личностным результатам обучающихся. Что касается метапредметных результатов, то в соответствии с ФГОС, у школьников должны оцениваться готовность к самостоятельному планированию и осуществлению учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогическими работниками и сверстниками, к участию в построении индивидуальной образовательной траектории; овладение навыками работы с информацией; сформированные универсальные учебные действия (познавательные, коммуникативные, регулятивные).

Роль универсальных учебных действий (УУД) обучающихся в реализации компетентностного подхода рассматривается в статье [12]. В статьях [3, 4] обосновывается возможность для формирования УУД использовать возможности предметных цифровых образовательных сред, в т.ч. различных сетевых социальных сервисов.

Формирование универсальных учебных действий на уроках информатики обсуждается в [9, 13]. Авторы предлагают для формирования УУД предоставлять обучающимся метапредметные задания, использовать интерактивные формы работы, проектный метод, постановку проблемных вопросов.

Цель статьи – обоснование возможностей предметной цифровой образовательной среды обучения информатике, в т.ч. цифровых образовательных ресурсов, конструкторов интерактивных заданий, облачных сервисов и сервисов Веб 2.0, для формирования познавательных, регулятивных, коммуникативных УУД.

**Изложение основного материала статьи.** В учебно-методическом пособии [10] рассмотрены дидактические возможности Интернет-сервисов как инструмента формирования УУД в различных дисциплинах. Например, приведены примеры использования Google-документов, таблиц, презентаций, рисунков; Word online, Excel online; online интерактивных досок, лент времени и других средств визуализации для формирования коммуникативных УУД на уроках истории, иностранного языка, физики. Продемонстрированы возможности формирования познавательных УУД с использованием интерактивных рабочих листов и упражнений на уроках русского языка, географии, биологии, технологии. Показаны примеры формирования регулятивных УУД с помощью ведения совместных online календарей, проведения «мозговых штурмов» в таблицах совместного редактирования и на виртуальных досках, ведения блогов в проектах по литературе, иностранному языку, экологии.

Автор учебного пособия [7] называет следующие цифровые инструменты для построения предметной цифровой образовательной среды: цифровые образовательные ресурсы; инструменты для создания и размещения учебного контента; инструменты для организации совместной, творческой, проектной деятельности обучающихся; инструменты для коммуникации; инструменты для оценивания и рефлексии. Все эти инструменты могут использоваться для формирования универсальных учебных действий. Например, статья [11] посвящена применению цифровых образовательных ресурсов для формирования УУД.

Рассмотрим возможности различных компонентов предметной цифровой образовательной среды обучения информатике для формирования познавательных, регулятивных, коммуникативных универсальных учебных действий.

В обновленном ФГОС одним из коммуникативных УУД названо умение коллективно строить планы по достижению общих целей, распределять роли, договариваться, обсуждать процесс и результат совместной работы. Для этого может использоваться организация групповой работы по сбору результатов наблюдений и опросов, поиску новых идей, планированию совместной деятельности в документах совместного редактирования, на online интерактивных досках, вики-сайтах. Примеры совместной деятельности в цифровой образовательной среде обучения информатике:

- Google-таблица с подбором примеров по теме «Информация и информационные процессы» (<https://clck.ru/K2MGT>);
- online интерактивная доска с рекомендациями по этичному поведению в Интернет (<https://goo.gl/uqXwGm>);
- совместная online презентация «Российские Интернет-сервисы» (<https://clck.ru/NJCGE>);
- совместная лента времени «Эволюция ЭВМ» (<https://clck.ru/PBPeL>).

Познавательные УУД включают действия поиска и отбора необходимой информации, ее структурирования, выявления причинно-следственных связей; базовые исследовательские действия, такие как формулировка вопросов, формулировка обобщений и выводов по результатам проведенных опытов и наблюдений. Для формирования таких УУД возможно использование заданий, размещенных на цифровых образовательных платформах. Приведем примеры с цифровой образовательной платформы Российской электронной школы:

- задание на установление соответствия между системой и подсистемой (<https://clck.ru/atNEo>);
- задание на классификацию программного обеспечения (<https://clck.ru/atNHf>);
- задание на сопоставление топологий сети (<https://clck.ru/atNLT>);
- задание на добавление подписей к изображениям объектов СУБД (<https://clck.ru/atNS5>).

Интересные задания на формирование познавательных УУД можно подобрать и на сайте интерактивных упражнений <https://learningapps.org>, а можно создать и собственные задания для своих учеников. Примеры:

- задание на установление соответствия между изображениями вычислительных устройств и их создателями (<https://learningapps.org/402223>);
- задание на расположение в хронологическом порядке поколений ЭВМ (<https://learningapps.org/4835716>);
- задание на группировку носителей информации (<https://learningapps.org/5608240>).

При создании предметной цифровой образовательной среды обучения информатике для формирования познавательных УУД могут использоваться интерактивные рабочие листы (ИРЛ). Для их создания могут использоваться Google-формы, Google-документы, Google-таблицы, Google-презентации, Google-рисунки или Интернет-сервисы, специально предназначенные для разработки ИРЛ. ИРЛ «Представление информации, языки, кодирование» (<https://clck.ru/PBPva>) создан с помощью Google-формы. Он хорош при использовании «перевернутого обучения». Обучающиеся дома смотрят видео по теме, отвечают на вопросы теста, выполняют задания на кодирование и декодирование информации.

При формировании познавательных УУД в состав предметной цифровой образовательной среды следует обязательно добавить цифровые инструменты для построения причинно-следственных карт, кластеров, лент времени, ментальных карт, диаграмм Венна, «рыбьих скелетов», визуальных словарей, облаков слов, инфографики. Приведем несколько примеров информационных продуктов, создаваемых обучающимися на уроках информатики:

- инфографика «История российского Интернета» (<https://clck.ru/LbE4L>);
- лента времени «Информационные революции» (<https://clck.ru/atS3Q>);
- кластер «Классификация мировых информационных ресурсов» (<https://goo.gl/62qYdW>).

Хочется обратить внимание на то, что среди пяти ключевых компетенций цифровой экономики названы управление информацией и данными, критическое мышление в цифровой среде. Эти компетенции необходимо развивать уже в школе. Они тесно связаны с познавательными УУД, с информационной культурой. В современном мире важность формирования информационной культуры значительно возросла из-за проблемы отбора качественной и достоверной информации при большом ее объеме и легкости доступа к ней [2, 6].

В предметной цифровой образовательной среде обучения информатике обязательно должны быть созданы условия для формирования умений оценки обучающимися достоверности, надежности информационных ресурсов; освоения правил этичной и безопасной работы в информационной среде.

Для формирования регулятивных УУД хорошие возможности создаются в ходе проектной деятельности [8], при реализации смешанного обучения [5]. Обучающиеся могут вести сетевые дневники проектов (например, <https://goo.gl/VcLre8>), проводить взаимооценку работ друг друга (<https://goo.gl/nuEBqW>), самооценку собственной работы в проекте (<https://goo.gl/WiWWPW>).

В статье [1] представлена возможность формирования УУД с помощью веб-квест технологии. Приведен пример веб-квеста «Получаем, храним, обрабатываем, передаем информацию» (<https://sites.google.com/view/v-mire-kodov-ngpu>). Веб-квест состоит из четырех этапов, каждый из которых посвящен одному из действий с информацией – получение, обработка,

хранение и передача. Для прохождения веб-квеста участники могут выбрать роль «теоретика» или «практика». Участники выполняют различные задания, подготовленные с помощью сервиса <https://learningapps.org>, строят ментальные карты и ленты времени. Эти задания направлены на формирование познавательных УУД. Пример задания на коммуникативное УУД – работа с совместной онлайн презентацией.

**Выводы.** Мы проанализировали возможности предметной цифровой образовательной среде обучения информатике для формирования универсальных учебных действий обучающихся. Анализ роли и места рассмотренных цифровых инструментов в развитии универсальных учебных действий обучающихся на уроках информатики показал, что их использование способствует вовлечению обучающихся в активную познавательную деятельность; способствует развитию критического мышления; формирует навыки структурирования и систематизации информации; развивает умения совместной деятельности, умения самооценки и рефлексии. Рассмотренные в статье цифровые образовательные ресурсы, цифровые инструменты для создания интерактивных заданий, облачные сервисы, сервисы визуализации имеют дидактический потенциал и для достижения предметных результатов по информатике.

#### **Литература:**

1. Барсук, Н.С. Формирование универсальных учебных действий обучающихся с помощью веб-квест технологии / Н.С. Барсук, М.М. Маркосян // Цифровые технологии в науке и образовании. Сборник статей по материалам VII Всероссийской научно-практической конференции. – Нижний Новгород: Мининский университет. – 2021. – С. 21-24.
2. Груздева, М.Л. Современные концепции формирования информационной культуры: сравнительный анализ / М.Л. Груздева, Н.И. Туконова // Вестник Мининского университета. – 2015. – № 4(12). – С. 13.
3. Канянина, Т.И. Цифровые инструменты для построения предметной информационно-образовательной среды / Т.И. Канянина, Е.П. Круподерова, К.Р. Круподерова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58-4. – С. 144-147.
4. Круподерова, Е.П. Интернет-сервисы для построения персональной цифровой среды современного учителя / Е.П. Круподерова, К.Р. Круподерова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 61-4. – С. 176-179.
5. Круподерова, Е.П. ИКТ-инструменты для реализации смешанного обучения в условиях предметной цифровой среды / Е.П. Круподерова, К.Р. Круподерова, Н.С. Кадиленко // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – №64-1. – С. 179-182
6. Круподерова, К.Р. Формирование информационной культуры обучающихся средствами сетевой проектной деятельности / К.Р. Круподерова, Н.В. Попенко, С.Д. Попенко // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58-4. – С. 147-150.
7. Круподерова, К.Р. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: учебное пособие. / К.Р. Круподерова. – Н. Новгород: Мининский университет, 2022. – 112 с.
8. Круподерова, К.Р. Формирование универсальных учебных действий обучающихся через проектную деятельность с использованием Интернет-сервисов / К.Р. Круподерова, Н.С. Барсук, А.В. Бойко // Образование в цифровую эпоху. Сборник статей по материалам международной научно-практической конференции преподавателей, студентов, аспирантов, докторантов и заинтересованных лиц. – Нижний Новгород: Мининский университет. – 2019. – С. 148-151.
9. Ольховая, К.Э. Формирование коммуникативных универсальных учебных действий в процессе обучения учащихся 8-х классов на уроках информатики / К. Э. Ольховая. // Молодой ученый. – 2016. – № 19 (123). – С. 371-374.
10. Проектирование учебных заданий на основе использования Интернет-сервисов: учебно-методическое пособие / Т.И. Канянина, В.Б. Клепиков, Е.П. Круподерова [и др.]. – Н. Новгород: НИРО, 2019. – 188 с.
11. Ромадина, О.Г. Интерактивные ресурсы как средство формирования универсальных учебных действий учащихся / О.Г. Ромадина, М.С. Соловьева // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. – 2015. – № 1. – С. 69-73.
12. Ручка, О.Н. Универсальные учебные действия учащихся в реализации компетентностного подхода / О.Н. Ручка // Общество: социология, психология, педагогика. – 2017. – №5. – С. 121-123.
13. Тупицына, М. В. Разработка учебных заданий по информатике и ИКТ, направленных на формирование универсальных учебных действий учащихся средней школы / М.В. Тупицына, А.И. Газейкина // Актуальные вопросы преподавания математики, информатики и информационных технологий. – 2015. – № 1. – С. 222-228.
14. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, утвержденный приказом Минпросвещения России от 31 мая 2021 г., № 287. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920> (дата обращения: 10.02.2022).

**Педагогика**

#### **УДК 378.14**

**кандидат педагогических наук, доцент Круподерова Елена Петровна**

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

**старший преподаватель Круподерова Климента Руслановна**

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

**студентка Вертинская Анна Сергеевна**

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

### **ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРОГРАММИРОВАНИЯ**

**Аннотация.** В статье рассмотрены подходы к формированию общепрофессиональных компетенций в области программирования у будущих бакалавров направления подготовки «Информатика и Технология» Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина. Рассмотрены возможности учебных дисциплин, практик, подготовки к сдаче комплексного экзамена готовности к профессиональной деятельности, внеаудиторной деятельности. Приведены примеры заданий, оценочных средств, проектов по программированию, мероприятий в рамках учебного события «Дни российской информатики». Кроме предметной подготовки в области алгоритмизации и программирования для будущего учителя информатики крайне важна методическая подготовка к преподаванию данной темы будущим ученикам. При изучении алгоритмизации и программирования важным является возможность применения

электронного обучения. Электронные учебно-методические комплексы должны содержать качественный теоретический материал; большое количество примеров программ; рекомендации по организации самостоятельной работы по дисциплине; различные оценочные средства. Приведены примеры некоторых дополнительных материалов. При оценивании компетенций используется критериальный подход. Представлены некоторые оценочные средства. Рассмотрены задачи курсового проекта в рамках комплексного экзамена готовности к профессиональной деятельности. Представлены критерии его оценивания. Приведены примеры тем курсовых проектов. Рассмотрены цели и задачи модуля профессиональной подготовки «Программирование». Обосновано содержание дисциплин модуля. Формирование компетенций будущих учителей информатики в области программирования осуществляется и во внеаудиторной деятельности. Это продемонстрировано на примере хакатона по программированию.

*Ключевые слова:* программирование, модуль, компетенции, электронная информационно-образовательная среда, оценочное средство.

*Annotation.* The article discusses approaches to the formation of general professional competencies in the field of programming for future bachelors in the field of training "Computer Science and Technology" of the Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University. The possibilities of educational disciplines, practices, preparation for passing a comprehensive exam of readiness for professional activity, extracurricular activities are considered. Examples of assignments, evaluation tools, programming projects, events in the framework of the training event "Days of Russian Informatics" are given. In addition to subject training in the field of algorithmization and programming, methodological preparation for teaching this topic to future students is extremely important for a future computer science teacher. When studying algorithmization and programming, the possibility of using e-learning is important. Electronic educational and methodological complexes should contain high-quality theoretical material; a large number of sample programs; recommendations on the organization of independent work on the discipline; various evaluation tools. Examples of some additional materials are given. When evaluating competencies, a criteria-based approach is used. Some evaluation tools are presented. The tasks of the course project within the framework of a comprehensive exam of readiness for professional activity are considered. The criteria for its evaluation are presented. Examples of topics of course projects are given. The goals and objectives of the module of professional training "Programming" are considered. The content of the disciplines of the module is substantiated. The formation of competencies of future computer science teachers in the field of programming is also carried out in extracurricular activities. This is demonstrated by the example of a programming hackathon.

*Key words:* programming, module, competencies, electronic information and educational environment, assessment tool.

**Введение.** Начиная с 90-х годов прошлого столетия и по наше время, зарубежные и отечественные исследователи активно обсуждают необходимость компетентного подхода в современном образовании. Компетентный подход призван гармонично сочетать знания, умения и компетенции. В формировании компетенций важную роль играют содержание образования, используемые педагогические технологии, способы организации самостоятельной деятельности обучающихся, образовательная среда вуза, в т.ч. предметная цифровая образовательная среда [3] и др.

Например, в монографии [8] обсуждаются вопросы реализации компетентного подхода при обучении будущих педагогов с помощью сетевой проектной деятельности, а публикация [12] посвящена формированию надпрофессиональных компетенций современного учителя. Статьи [1, 6, 14] посвящены возможностям формирования общепрофессиональных и профессиональных компетенций будущих учителей информатики в процессе освоения программирования. Авторы отмечают, что будущий учитель информатики должен знать различные типы данных, технологии программирования, владеть несколькими языками программирования, уметь грамотно составлять тесты для отладки программ.

В Нижегородском государственном педагогическом университете имени К. Минина реализуется модульная организация образовательного процесса [4, 5]. Начальный опыт программирования студенты получают на первом курсе в рамках дисциплины «Информатика», входящей в универсальный модуль «Информационные технологии» [9]. Формируются общепрофессиональные компетенции ОПК-8 (способность осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний) и ОПК-9 (способность понимать принципы работы современных информационных технологий и использовать их при решении задач профессиональной деятельности) [16]. В модуль «Математические основы информатики» включена дисциплина: «Основы алгоритмизации и программирования» и еще одна дисциплина на выбор. Сегодня студенты выбрали «Визуальное программирование». Модуль профессиональной подготовки «Программирование» содержит дисциплины, связанные с объектно-ориентированным программированием, изучением различных технологий программирования, а также с Интернет-программированием.

Кроме предметной подготовки в области алгоритмизации и программирования для будущего учителя информатики крайне важна методическая подготовка к преподаванию данной темы будущим ученикам. Например, авторы публикации [2] рассматривают методические особенности использования компьютерных игр при формировании готовности будущего учителя информатики к обучению школьников алгоритмизации и программированию. А в статье [15] обсуждается формирование методических умений при организации внеклассной работы с обучающимися при обучении алгоритмизации и программированию.

Цель статьи – рассмотреть особенности подготовки будущих учителей информатики в области алгоритмизации и программирования, обосновать требования к образовательным результатам студентов, обсудить возможные оценочные средства для выявления уровня сформированности общепрофессиональных компетенций.

**Изложение основного материала статьи.** В модуле «Математические основы информатики» будущие учителя информатики изучают дисциплину «Основы алгоритмизации и программирования». Цель дисциплины – освоение студентами языка C++ и на его основе овладения основными приемами и методами алгоритмизации и программирования. Задачи дисциплины: способствовать приобретению навыков работы в современных интегрированных системах программирования; обеспечить формирование навыков разработки и отладки программ на языке C++; создать условия для приобретения навыков грамотного тестирования программного обеспечения. Обучающиеся готовятся к выполнению трудовых действий «Разработка и реализация программ учебных дисциплин в рамках основной общеобразовательной программы», «Формирование навыков, связанных с ИКТ» [13].

Кроме традиционных лабораторных работ при изучении программирования студенты формируют портфолио базовых алгоритмов. Данная работа формирует такие необходимые будущему программисту качества, как творческое и критическое мышление, внимательность и аккуратность, умения составлять инструкции пользователю. Кроме базовых разветвляющихся и циклических алгоритмов портфолио содержит алгоритмы работы с целыми числами; поиска чисел Фибоначчи; вычисления констант  $\pi$ ,  $\phi$ ,  $e$ ; алгоритмы шифрования; работы со случайными числами.

Для сегодняшней системы образования важным является возможность применения дистанционных образовательных технологий [7, 11]. Электронные учебно-методические комплексы для сопровождения изучения алгоритмизации и программирования должны содержать качественный теоретический материал; большое количество примеров программ; рекомендации по организации самостоятельной работы по дисциплине; различные оценочные средства. Следует



подготовить различный дополнительный материал для более глубокого освоения темы: ссылки на полезные ресурсы, примеры решения олимпиадных задач, видео с объяснениями решения задач.

Например, для лучшего понимания алгоритмов сортировки обучающимся предлагается посмотреть, как они реализованы в танцах в видеороликах с youtube-канала AlgoRhythms, на котором публикуются видео с решением различных алгоритмических задач в танцах. Самостоятельно познакомившись с 3-4 методами сортировки, обучающиеся выполняют исследовательское задание. Выполняют программирование этих методов, отлаживают программы. При этом выполняют сравнительный анализ методов.

Для оценивания сформированности компетенций при обучении программированию должны быть определены критерии и показатели оценки достижения образовательных результатов, уровни достижения компетенций, разработаны фонды оценочных средств. При оценивании используется критериальный подход [10]. Например, при оценивании портфолио алгоритмов учитывается в баллах степень полноты выполнения работы (количество представленных алгоритмов) и качество оформления работы.

Компетенция ОПК-9 формируется и в дисциплине «Визуальное программирование». Задачи данной дисциплины: способствовать приобретению навыков работы в современных интегрированных системах программирования; обеспечить формирование навыков работы с наборами объектов, свойств, методов; способствовать приобретению навыков работы с меню и многооконным интерфейсом.

Формирование компетенций в области программирования продолжается при подготовке к сдаче комплексного экзамена готовности (КЭГ) к профессиональной деятельности в конце второго курса. Одна из трех частей КЭГ – проект по программированию на языке Delphi. Обучающиеся должны выполнить все этапы проектирования: постановку задачи, составление модели, выбор метода решения, разработку алгоритма, программирование, разработку интерфейса, отладку, анализ результатов. При этом должна быть представлена пояснительная записка с описанием всех этапов. Примеры некоторых тем проектов: Моделирование экологических процессов, Моделирование физических процессов, Разработка алгоритмических машин Поста и Тьюринга, Аппроксимация функций методом наименьших квадратов, Интерполяция функций, Разложения в ряд Фурье и т.п.

Изучение программирования продолжается на третьем курсе в модуле профессиональной подготовки «Программирование». Одна из дисциплин модуля – «Объектно-ориентированное программирование». Обучающиеся осваивают принципы ООП; структуры данных: списки, стеки, очереди, деревья, графы; библиотеки классов языка C++. В дисциплине «Технологии программирования» будущие учителя информатики осваивают инструментальные средства разработки программного обеспечения, разрабатывают требования к ПО, его тестированию и оценке качества. В дисциплине «Интернет-программирование» обучающиеся изучают языки HTML, JavaScript, PHP. Формирование общепрофессиональной компетенции ОПК-8 в этих дисциплинах оценивается с помощью тестирования, контрольных работ, решения кейсов и контекстных задач.

Формирование компетенций будущих учителей информатики в области программирования осуществляется и во внеаудиторной деятельности. Ежегодно в Мининском университете в декабре проводятся «Дни российской информатики». Одно из событий этих дней – хакатон по программированию, где участники проектируют «умные кабинеты», «умные дороги», «умный город» и т.п. Работа осуществляется в командах, т.к. сегодня конкурентноспособные программные продукты создают только группами разработчиков. Участникам нужно подобрать необходимые датчики и дополнительные механизмы, составить схему их размещения, разработать алгоритмы работы оборудования. Преподаватели – разработчики заданий для хакатонов предоставляют участникам обширный дополнительный материал. Например, примеры решений для создания «умных городов» в разных странах и России. Участникам надо предложить решение для Нижнего Новгорода.

При выполнении курсовых проектов по методике преподавания информатики многие студенты выбирают темы, связанные с изучением программирования как на уроках, так и во внеурочной деятельности через элективные курсы, кружковую работу, проектную деятельность. И, конечно, формирование компетенций будущих учителей информатики в области программирования происходит в рамках учебных и педагогических практик.

**Выводы.** Мы рассмотрели подходы к обучению программированию будущих учителей информатики в НГПУ имени К. Минина. Рассмотрели возможности модулей, учебных дисциплин, комплексного экзамена готовности к профессиональной деятельности, внеаудиторной работы, педагогических практик. Сформированные общепрофессиональные компетенции в области программирования будущие учителя информатики демонстрируют через курсовой проект по методике преподавания информатики, выпускную квалификационную работу. Несомненно, тема алгоритмизации и программирования крайне важна при формировании общепрофессиональных компетенций будущих учителей информатики в условиях цифрового образования.

#### **Литература:**

1. Баранова, Е.В. Развитие алгоритмической компетенции студентов при подготовке учителей информатики в условиях цифрового образования / Е.В. Баранова, И.В. Симонова // Перспективы науки. – 2019. – № 8 (119). – С. 113-122.
2. Данильчук, Е.В. Методические особенности формирования готовности будущего учителя информатики к разработке и использованию компьютерных игр в обучении алгоритмизации и программированию / Е.В. Данильчук, Н.Ю. Куликова, И.В. Гермашев // Известия ВГПУ. – 2018. – №5 (128). – С. 42-49.
3. Канянина, Т.И. Цифровые инструменты для построения предметной информационно-образовательной среды / Т.И. Канянина, Е.П. Круподерова, К.Р. Круподерова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58-4. – С. 144-147.
4. Каштанова, С.Н. Модульное обучение: целеполагание, структура и проектирование содержания / С.Н. Каштанова, Н.В. Белинова // Вестник Мининского университета. – 2016. – № 4 (17). – С. 11.
5. Круподерова, Е.П. Формирование информационно-образовательной среды модуля / Е.П. Круподерова, Д.А. Севиян // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 56-8. – С. 118-124.
6. Круподерова, Е.П. Обучение языкам и технологиям программирования как компонент предметной подготовки будущих учителей информатики / Е.П. Круподерова, К.Р. Круподерова // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 69-3. – С. 151-154.
7. Круподерова, Е.П. Представление контента при использовании дистанционных образовательных технологий / Е.П. Круподерова, К.Р. Круподерова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71-1. – С. 193-196.
8. Круподерова, К.Р. Формирование универсальных компетенций будущих педагогов средствами сетевой проектной деятельности: монография / К.Р. Круподерова. – Н. Новгород: Мининский университет, 2021. – 106 с.

9. Круподерова, К.Р. Формирование общекультурных и общепрофессиональных компетенций студентов в рамках модуля «Информационные технологии» / К.Р. Круподерова, О.А. Бочко, А.В. Бардин // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 54-6. – С. 120-127.
10. Круподерова, К.Р. Критериальный подход к оцениванию результатов проектной деятельности студентов / К.Р. Круподерова // В сборнике: Информационные технологии в организации единого образовательного пространства. Сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции кафедры прикладной информатики и информационных технологий в образовании. – Нижний Новгород: НГПУ, 2015. – С. 107-110.
11. Лебедева, О.В. Электронная информационная образовательная среда и современный студент / О.В. Лебедева., Ф.В. Повshedная // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9, №4. – С. 11.
12. Пеша, А.В. Надпрофессиональные компетенции педагога XXI века / А.В. Пеша, Е.В. Евпалова // Педагогика и просвещение. – 2020. – № 3. – С. 29-46.
13. Приказ Минтруда России № 544н от 18 октября 2013 г. «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» // Министерство труда и социальной защиты. Банк Документов. URL: <http://www.gosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129> (дата обращения: 15.02.2022).
14. Садулаева, Б.С. Объектно-ориентированное программирование в обучении будущих бакалавров информатики / Б.С. Садулаева // Инновационная наука. – 2015. – № 10. – С. 165-167.
15. Смирнова, М.О. Формирование методических умений будущих учителей информатики при организации внеклассной работы по обучению алгоритмизации и программированию в школе / М.О. Смирнова, А.П. Смирнов, Е.А. Фаворская // МНКО. – 2019. – №3 (76). – С. 256-258.
16. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), утвержденный приказом Минобрнауки России от 22 февраля 2018 г. № 125. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201803160007> (дата обращения: 15.02.2022).

**Педагогика**

**УДК 372. 811.1**

**кандидат педагогических наук, доцент Крылова Алла Сергеевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Казанский национальный исследовательский технический университет имени А.Н. Туполева-КАИ» (г. Казань);

**кандидат педагогических наук, доцент Лаптева Елена Юрьевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Казанский национальный исследовательский технический университет имени А.Н. Туполева-КАИ» (г. Казань);

**кандидат педагогических наук, доцент Айтуганова Жанна Илевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Казанский государственный энергетический университет» (г. Казань)

### **О ПЕРСПЕКТИВАХ ОНЛАЙН ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ: УРОКИ ПАНДЕМИИ**

*Аннотация.* Статья посвящена исследованию возможности перевода ряда дисциплин, связанных с изучением иностранного языка, в дистанционный формат на этапе обучения в магистратуре. Проведен анализ опыта обучения иностранному языку студентов дистанционно, в также форм и методов, успешно зарекомендовавших себя в период пандемии. Дан анализ отношения студентов к качеству приобретаемых знаний по иностранному языку в вузе в период дистанционного обучения, а также трудностей, возникших при переходе в онлайн среду, влияния онлайн обучения на навыки самоорганизации и самостоятельной работы. Проведен анализ по основным аспектам обучения иностранному языку в магистратуре. Показаны возможности использования замещающих форм и методов обучения при переходе от обучения с веб-поддержкой (до 30% дистанционно) к смешанному формату обучения (до 80% дистанционно) с учетом сохранения качества приобретаемых знаний. Определены условия и перспективы использования дистанционных технологий в обучении иностранному языку студентов-магистров в пост-пандемийном образовательном пространстве.

*Ключевые слова:* языковая подготовка в магистратуре, дистанционное обучение в магистратуре, обучение в период пандемии, пост-пандемийное образование, обучение иностранному языку, смешанное обучение, обучение с веб-поддержкой, электронное обучение.

*Annotation.* The article studies the possibilities of transferring some of the disciplines related to the foreign languages study to online format for master's degree students at University. It gives the analysis of online teaching experience as well as successful forms and techniques that proved their efficiency during the pandemic. It also considers the students' attitude to the quality of acquired knowledge in a foreign language at a university during the period of distance learning, as well as the difficulties of transition to an online environment, the impact of online learning on self-organization and independent study skills. It shows the possibilities of using some substitution forms and techniques of foreign language teaching in the transition from web-facilitated learning (up to 30% of distant learning) to blended learning (up to 80 % of distant learning), taking into account the preservation of the quality of the acquired knowledge. The article also determines the specific conditions for foreign language teaching of master's degree students in online classes as well as the prospect of using online technologies in the post-pandemic educational environment.

*Key words:* foreign language for master's degree students, distant learning for master's degree students, teaching during the pandemic, post-pandemic education, foreign language teaching, blended learning, web-facilitated learning, e-learning.

**Введение.** В настоящее время весь мир, и система образования в частности, по-прежнему остаются в условиях периодически возникающих вспышек пандемии Covid-19, обусловленных появлением новых штаммов. Все это сохраняет обстановку определенной напряженности и необходимости постоянной готовности к быстрому переходу как предприятий, так и образовательных учреждений на дистанционный формат работы. Однако сегодня мы говорим уже не об авральной ситуации, которая наблюдалась весной 2020 года, а о более четко построенной и организованной системе. Другими словами, удаленное образование сегодня становится некой нормой и его формы активно используются как временное решение в ситуациях невозможности проведения очных занятий, связанных не только с карантином, но и по другим объективным причинам. Уже всерьез рассматривается вопрос о возможности перевода ряда дисциплин, например, на этапе обучения в магистратуре, на удаленный формат на постоянной основе в тех случаях, когда это оправдано методикой организации и предъявления учебного материала и не оказывает существенного влияния на качество приобретаемых

знаний. В нашем исследовании мы будем рассматривать эту возможность для дисциплины «Иностранный язык профессиональной направленности».

Таким образом, основной целью данного исследования стал анализ форм и методов обучения иностранному языку магистров в техническом вузе, успешно зарекомендовавших себя в работе во время пандемии, и возможности их применения в пост-пандемийных условиях, а также определение перспектив дальнейшего использования дистанционного обучения в целом. Исследование основывалось на анализе опыта работы преподавателей иностранного языка в период пандемии, а также на мнении студентов, обучавшихся один или два семестра полностью удаленно.

**Изложение основного материала статьи.** Пандемия Covid-19, ставшая своеобразным «катализатором» процесса цифровизации образования, позволила за короткий период времени пройти отрезок, который в обычных условиях длился бы еще очень долго. Как и любой живой организм, система образования была вынуждена быстро приспосабливаться к заданным условиям, что побудило преподавателей вузов, в том числе преподавателей иностранного языка, искать новые пути организации обучения, частично перестраивать традиционные занятия, адаптировать учебные материалы к данным условиям, не нанося ущерба самому процессу обучения. Изначально скептическое отношение большинства преподавателей к дистанционному обучению иностранному языку, обусловленное, прежде всего, спецификой дисциплины, сменилось на понимание, что такой формат имеет право на существование и в условиях пост-пандемийного образовательного пространства.

Одновременно пришло понимание невозможности механического переноса каждого часа контактной работы в онлайн-формат и допущения снижения эффективности, обусловленной определенной усталостью от работы дистанционно (“zoom fatigue”), о необходимости поиска других форм и методов работы, где в приоритете должны быть результаты обучения с их дальнейшей оценкой и подтверждением [1, 5]. Вместе с тем, необходим учет специфики и самой дисциплины как при разработке содержания, так и подходов к обучению иностранному языку.

Как известно, обучение иностранному языку студентов в магистратуре имеет свои особенности и подвержено влиянию ряда факторов, сочетание которых может косвенно стать предпосылкой снижения качества языковой подготовки и формирования заданных компетенций, а именно: вынужденный двухлетний перерыв после завершения курса иностранного языка на ступени бакалавриата; меньшее, по сравнению с бакалавриатом, количество часов аудиторных занятий; занятия, преимущественно, в вечернее время последним по расписанию занятием, с учетом статуса дисциплины как сопровождающей [2, 3]. Все это усугубляется и частыми пропусками занятий, связанных не только с заболеваемостью в период вспышек пандемии, но и занятостью и загруженностью студентов-магистрантов на предприятиях машиностроительных производств. Это поставило на обсуждение вопрос о переводе ряда дисциплин в магистратуре на дистанционный или смешанный формат и, прежде всего, дисциплины «Иностранный язык профессиональной направленности». Рассматривая такую возможность, необходимо проанализировать и определить, какой формат обучения возможен в этом случае и какие из положительно зарекомендовавших себя во время пандемии форм и методов работы можно перенести в обычные условия.

Как отмечалось нами ранее, наличие собственных электронных курсов и опыт применения обучения с веб-поддержкой (web-facilitated learning) являются определяющими и доказали свою эффективность весной 2020 года [2]. Как показал опрос, при переходе на дистанционный формат изучения иностранного языка в период пандемии большинство студентов (89,1%), не испытали значительных трудностей, так как активно пользовались электронными курсами по дисциплине «Иностранный язык профессиональной направленности» на платформе Blackboard LMS в период до пандемии. Среди основных преимуществ электронных курсов, отмеченных респондентами, были «возможность доступа ко всем учебным материалам в любое время» (79,7%), «возможность выполнять задания для самопроверки и видеть результат» (60,9%), «необходимость регулярного выполнения и размещения домашних заданий» (37,9%). Три четверти всех ответивших (76,2%) считают, что систематическая работа на электронных курсах, необходимость регулярно выполнять задания в срок и регулярный контроль со стороны преподавателя оказывают значительное влияние на повышение качества усвоения дисциплины, и не только в период пандемии.

Еще одной из форм, успешно зарекомендовавших себя на самом начальном этапе перехода на полностью бесконтактный путь обучения, стало использование видео записей и видео инструкций от преподавателя к каждому из занятий (в нашем случае, это были видеозаписи в программе Bandicam) и размещение их в электронной среде. Около 90% студентов отметили важность их наличия в материалах по курсу, что позволяло им слышать голос преподавателя, его объяснения, получая эффект присутствия на занятиях, а также предоставляло возможность вернуться к объяснениям в любое удобное время [2]. На сегодняшний день эта форма работы успешно прижилась в практике преподавания иностранного языка и используется нами на всех ступенях обучения, особенно в магистратуре, где, как мы уже говорили, дополнительными сложностями являются проведение занятий в вечернее время, а также частое отсутствие необходимой аппаратуры и оснащения в аудитории. Возможность просмотреть или прослушать многократно необходимый материал в комфортное для себя время несомненно способствует повышению качества формируемых компетенций, что и было доказано при анализе качества речевых продуктов, созданных студентами-магистрантами в аудитории и теми, что создавались дома с использованием тех же самых инструкций по видеозаписям преподавателя. В ряде случаев качество последних оказалось выше, в частности, это касалось заданий по составлению резюме, аннотаций, а также заданий, связанных с составлением презентаций.

Следующим обязательным элементом, несомненно является вовлечение в учебный процесс одной из платформ для интерактивного взаимодействия (Zoom, Microsoft Teams, Discord), каждая из которых позволяет создавать пространство для общения и обмена информацией, что учитывает специфику дисциплины, предполагающую наличие «живого» общения всех участников образовательного процесса. Независимо от выбора средства для интерактивного взаимодействия, все они оказались действенными для проведения занятий и позволили создать эффект присутствия, пусть даже в виртуальных классах, без значительной потери качества самого обучения. В частности, обучаемыми были выделены такие виды взаимодействия как представление презентаций, где 68,9% отметили данный вид как более удобный или не отличающийся от очного ответа, а также проведение консультаций/зачетов/экзаменов 84,1% опрошенных подтвердили отсутствие значительной разницы. Таким образом, использование интерактивных платформ позволяет вывести в онлайн формат еще часть образовательной деятельности, не теряя при этом объективность оцениваемых знаний и, соответственно, качества обучения.

Как известно, на ступени обучения в магистратуре особая роль в профессиональной подготовке и организации обучения отводится самостоятельной работе. Она направлена не только на формирование коммуникативных навыков и умений, но и на повышение уровня учебной автономии, предполагающей создание собственных речевых продуктов, создавая условия для развития активности личности, ее творческих способностей, готовности к использованию иностранного языка в профессиональной деятельности [4]. Так, необходимость перехода в онлайн среду способствовала развитию у большинства студентов (57,3%) навыков самоорганизации, умения учиться автономно, самостоятельно находить и изучать учебный материал, распределять время в течение всего периода дистанционного обучения. Треть

опрошенных студентов (31,1%) отмечают приобретение дополнительных навыков самостоятельной работы. Вместе с тем, часть студентов оказались все ещё не готовы к трудностям связанным, с необходимостью освоения части материала самостоятельно.

Несмотря на удовлетворенность, в целом, организацией процесса дистанционного обучения иностранному языку в период пандемии, студентами были высказаны ряд пожеланий, среди которых, сохранение баланса устных и письменных заданий в том же объеме, что при очном обучении, увеличение числа специально подготовленных устных заданий для дистанционного формата, предполагающих увеличение разговорной практики, что ставит перед преподавателем задачи по поиску замещающих форм и методов обучения и контроля, позволяющих не допустить или минимизировать негативное влияние факта отсутствия прямого контакта с преподавателем на процесс обучения и качество иноязычной подготовки в целом. Так, например, для контроля проработки и понимания научного технического текста, что является обязательным на этапе обучения в магистратуре, нами использовались специальные задания по их анализу на предмет наличия в них изучаемых языковых явлений, для выражения, например, причинно-следственных связей, в том числе законов и принципов; для описания процесса, действия, эксперимента. Таким образом, перевод научного технического текста из цели ставившейся средством изучения иностранного языка, позволяя студенту более осознанно подходить к работе с текстом, повышая тем самым как мотивацию, так и эффективность овладения данными навыками [2].

Однако, какими бы привлекательными сторонами не обладало онлайн обучение, мы считаем наличие «живого» контакта со студентом существенным фактором, оказывающим влияние на качество трансляции знаний, умений и навыков в совокупности с эмоциональной составляющей учебного процесса. Как показал опрос, за исключительно дистанционный формат изучения иностранного языка высказались всего 14,3% обучающихся большинство же видят для себя преимущества в смешанной модели обучения, предполагающей 30-80% работы дистанционно.

**Выводы.** Таким образом, анализ опыта дистанционной работы со студентами-магистрантами в условиях пандемии позволяет сделать вывод о возможности осуществлять языковую подготовку в смешанном формате не снижая, а в ряде случаев, даже увеличивая ее качество и мотивационную составляющую, а также трансформировать некоторые формы работы, в условия пост-пандемийного образовательного пространства, при условии соблюдения определенного баланса дистанционного и очного обучения, наличия электронных курсов по дисциплине, при использовании созданных преподавателем видео инструкций, приближенных к условиям очного обучения, устранением пробелов, связанных с недостаточно развитыми навыками самостоятельной работы, с неполной готовностью студентов самостоятельно контролировать себя, а также необходимостью увеличения объема разговорной практики при переходе на онлайн формат. При должном отношении к дисциплине и развитых навыках самостоятельной работы, обучение онлайн позволяет изучать дисциплину, не понижая качество ее освоения и позволяет на этапе обучения в магистратуре перейти от обучения с веб-поддержкой, предполагающей до 30% работы дистанционно к смешанному обучению (30-80% дистанционно).

#### **Литература:**

1. Konkin, A.A. Prospects of using innovations in post-pandemic higher education / S.Yu. Dronova, G.V. Tretyakova, A.E. Bermudez-Alekina, V.V. Kotenko // SHS Web Conf., 127 (2021) 01001 DOI: <https://doi.org/10.1051/shsconf/202112701001> (дата обращения 21.02.2022)
2. Крылова, А.С. Организация языковой подготовки магистров технических направлений в условиях пандемии / А.С. Крылова // Вызовы и тренды мировой лингвистики: Казанский международный лингвистический саммит (Казань, 16-20 ноября 2020 г.): тр и матер.: в 2 т. – Казань: Изд-во Казанского университета, 2021. – Т. 2. – С. 374-377.
3. Крылова, А.С. Повышение эффективности формирования компетенций по иностранному языку у магистров в техническом вузе / А.С. Крылова, Е.Ю. Лаптева, Ж.И. Айтуганова // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 66-3. – С. 131-134.
4. Полякова, Т.Ю. Обучение иностранному языку в магистратуре инженерных направлений / Т.Ю. Полякова // Вестник Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования "Московский государственный агроинженерный университет имени В.П. Горячкина". – 2014. – № 1(61). – С. 26-29.
5. Шмурыгина, О.В. Образовательный процесс в условиях пандемии / О.В. Шмурыгина // Профессиональное образование и рынок труда. – 2020. – № 2. – С. 51-52. – DOI 10.24411/2307-4264-2020-10210.

**Педагогика**

**УДК 342.733**

**кандидат педагогических наук,  
доцент Купавцев Тимофей Сергеевич**  
Академия управления МВД России (г. Москва)

### **АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ПРОЕКТИРОВАНИИ СРЕД ЛИЧНОСТНОГО САМОРАЗВИТИЯ**

*Аннотация.* Работа посвящена рассмотрению вопросов проектирования образовательных сред в непрерывном образовании. В качестве методологической основы избран антропологический подход, согласно которому личность в образовательных средах рассматривается как целостная субстанция в совокупности взаимосвязанных и взаимозависимых свойств и качеств. Целостность выступает главной характеристикой субъекта в связи с чем проектирование образовательных сред должно быть направлено не на фрагментарное удовлетворение потребности субъекта в получении знаний, умений, навыков, предметно-практического и иного опыта. Главная задача проектирования фокусируется на создание условий среды, интегрирующих получаемый опыт, что становится возможным при наличии личностных потребностей саморазвития и приращения опыта личностной активности в различных средах, а также при равноправном участии в этом процессе как педагогического субъекта, так и другого субъекта среды (обучающегося). Целью исследования определен анализ возможностей антропологического подхода, задающего методологический базис проектирования сред личностного саморазвития.

*Ключевые слова:* личностное саморазвитие, антропологический подход, проектирование образовательных сред, среды личностного саморазвития, педагогическая поддержка.

*Annotation.* The work is devoted to the consideration of the issues of constructing educational situations in continuing education. The anthropological approach is chosen as the methodological basis, according to which the personality in educational spaces is considered as an integral substance in a set of interrelated and interdependent properties and qualities. Integrity is the main characteristic of the subject, and therefore the construction of educational situations should not be aimed at satisfying the needs of the subject in obtaining knowledge, skills, subject-practical and personal experience. The main task of designing focuses on creating environmental conditions that integrate the experience gained, which becomes possible in the presence of personal needs of self-

development and increment of personal activity experience in various situations. An important condition in this case is the equal participation of two subjects in this process: the pedagogical subject and the self-developing subject. The purpose of the study is to analyze the possibilities of an anthropological approach that sets the methodological basis for constructing personal self-development environments.

*Key words:* personal self-development, anthropological approach, the construction of educational situations, the situation of personal self-development, pedagogical assistance.

**Введение.** Современная социально-экономическая ситуация в нашей стране и в мире создает условия для самоопределения человеком предпочтительной модели взаимодействия со средой жизнедеятельности. На передний план выходит устремленность человека к материальному и социальному благополучию, что как полагает А.Г. Асмолов достигается формированием и реализацией способности быть успешным – успешным везде, во всем, всегда и навсегда. При этом зачастую успешность как цель взаимодействия субъекта со средой становится его доминирующей установкой и подчиняет средства ее достижения. Формула «цель – оправдывает средства» становится воплощением всех видов активности человека [2]. В социальных представлениях успех как достижение наиболее высокого результата, понимается как характеристика, достигаемая реализацией конкурентоспособности. Формула «быть успешным – значит быть конкурентоспособным» становится стратегией, определяющей желаемый образ жизни и способ ее осуществления. Конкурирование безусловно связано с преодолением внешних обстоятельств, с принятием доминирующей по отношению к другим позиций, с самоизменениями, направленными на всевозможные самоусовершенствования, т.е. на проявление личностных предпочтений субъекта, которые безусловно должны учитываться в проектировочной деятельности педагогических субъектов.

Не нуждается в доказательствах тезис о том, что конкурентоспособность человека в социальной и профессиональной сферах обеспечивается определенным уровнем образования, развитием необходимых компетенций, соответствием его общекультурных, профессиональных и личностных качеств выдвигаемым требованиям социума. Неоспоримо, однако и то, как отмечает М.А. Щукина, что успешность человека определяется его направленностью на саморазвитие, способностью субъекта быть личностью, т.е. в полной мере проявлять субъектные качества, личностные функции достигая личностной самореализации, т.е. успешности в экзистенциальном плане [14]. Но быть личностью потребность не только самого человека, это сегодня и запрос социума. Сказанное подтверждает и тезис А.Г. Асмолова о том, что «... ключевой дефицит 21 века – это дефицит личностей» [1]. Другими словами, как отмечает В.В. Горшкова, проектирование формальных и неформальных образовательных сред должно быть ориентировано не столько на повышение конкурентоспособности человека (в утилитарном смысле), а в большей степени на развитие его личностного опыта достигая успеха, опыта быть субъектом своей жизни и деятельности, что в конечном счете и является главным условием достижения человеком успеха в какой бы то ни было сфере социальных отношений [7]. Формальные и неформальные образовательные среды как источники социального опыта должны становиться в полном смысле этого слова средами личностного саморазвития, в которых субъект образовательного процесса, становится субъектом личностного саморазвития. Принимая во внимание, что процесс личностного саморазвития как приращения личностного опыта является производным от самодетерминированной личностной активности и соответствующих средовых условий при осуществлении поддержки свободного выбора со стороны педагогического субъекта, значение имеет выбор методологических оснований проектирования сред личностного саморазвития. Какие же подходы могут быть избраны в качестве методологического базиса при проектировании сред личностного саморазвития?

**Изложение основного материала статьи.** При проектировании сред личностного саморазвития в качестве исходной принимается идея о том, что образовательная среда (среда наращивания личностного опыта) является продуктом проектировочной активности педагогического субъекта и соответствующей активности саморазвивающегося субъекта [10]. Педагогический субъект с одной стороны, реализуя в образовательной среде педагогический замысел получает возможность личностной самореализации. С другой стороны, как отмечает В.А. Ясвин, обеспечивая условия влияния средовых факторов на другого субъекта через содержание среды, а также социальное и пространственно-предметное окружение создаются предпосылки для другого субъекта для накопления им предметно-практического и личностного опыта [15]. Следовательно, проектирование сред непрерывного образования для педагогического субъекта является средством опосредованного управления развитием личности, когда возможности среды комплементарны потребностям другого субъекта.

Проектировочная активность, характеризующаяся направленностью на создание определенного качества среды и одновременно на познание того, чего еще нет в наличии но может возникнуть, уже сама по себе несет многогранные возможности для реализации развивающей функции образовательной среды. Новизна получаемого субъектом опыта при проектировании среды по мнению И.А. Колесниковой и М.П. Горчаковой-Сибирской основывается на возможности «... получить наряду с предметным еще и педагогический результат в виде важных для жизни личностных приращений» [8, С. 5]. При этом проектирование образовательных сред как сред личностного саморазвития невозможно без ориентации на личностные предпочтения саморазвивающегося субъекта. Нужно согласиться с мнением О.С. Газмана о том, что проектирование образовательных сред таким образом предполагает не только реализацию социального заказа в виде достижения нормативной модели личности, но и учет в этом процессе интересов, потребностей, целей и возможностей субъекта на основе которых в сопоставлении с социальными и государственными требованиями создается вероятностная модель поведения и деятельности человека во всех ситуациях жизнедеятельности [5], в т.ч. в непредвиденных и неопределенных. Опора в проектировочной деятельности на возможности и потребности личности создает условия управления средой не только для педагогического субъекта, но и для другого субъекта, проявляющего личностную активность.

Для педагогического субъекта в управлении средой принципиально важным является не столько ориентация на изменение другой личности, ее качеств и свойств, сколько на создание модели отношений, в которой реализуются ситуации ее личностного самовыражения и саморазвития. Педагогическая цель в проекте наполняется не только понятиями «качеств личности», но и в терминах, описывающих тот личностный опыт, который предполагает эти качества и организацию взаимодействия субъектов, позволяющую реализовывать личностный опыт. Иными словами, целью проектирования сред непрерывного образования является совместное (педагогического субъекта и саморазвивающегося субъекта) пространственно-временное оформление и предметно-информационное и коммуникативное наполнение среды, обеспечивающей возможности свободного выбора для обоих субъектов и возможности свободного творчества. Такое представление об управлении средой позволяет говорить о целостности сред непрерывного образования, об избирательности личностной активности субъекта обеспечивающих полноценность и непрерывность личностного саморазвития [6]. Это свойство порождается «неизбежностью» получения субъектом по ходу участия в проектировании новой информации, освоения новых видов активности (в т.ч. совместной с другими субъектами), переживания личностной

позиции творца, позиции субъекта, преобразующего среду, управляющего обстоятельствами. Данная позиция соответствует методологии антропологического подхода в проектировании образовательных сред согласно фокус активности педагогического субъекта сосредоточен на отношении к человеку как целостной субстанции и не предполагают редукции к отдельным ее частям, компонентам и функциям. При реализации антропологического подхода проектировочная активность концентрируется на совмещении идеи создания условий для формирования совокупности знаний, умений, способностей, компетенций и создания условий образования самого человека (в терминологии В.И. Слободчикова), когда речь идет «... о становлении в нем подлинной человеческой ипостаси, где главным образовательным результатом должно стать развитие человека во всех его духовно-душевно-телесных измерениях; человека – как жизнеспособного индивида, как субъекта собственной жизни и деятельности, как личности во встрече с Другими ...» [11, С. 9].

Антропологический подход к проектированию образовательных сред, согласно Б.М. Бим-Баду, требует согласования педагогической задачи со знаниями о природе человека, обеспечивая развитие в человеке способностей быть устойчивым, самодостаточным во всех жизненных обстоятельствах, способностей противостоять неоднозначному (иногда деструктивному) контенту среды, а также способностей использовать возможности среды для получения социально и личностно ценного результата [4].

Антропологический подход как методологическое основание проектирования образовательных сред позволяет связывать все этапы становления человека в онтогенезе в единый непрерывающийся процесс, прошлый опыт, настоящее и будущее субъекта, социальное и индивидуальное, личностное и профессиональное, материальное и духовное. Однако эта связь – всегда выбор саморазвивающегося субъекта между тем что имеется и тем что может быть. Данный вывод подтверждается мыслью Б.М. Бим-Бада о том, что человек не просто реагирует на внешние воздействия, «... а организует их, действуя в известной мере самостоятельно, автономно, а подчас и вопреки внешней среде» [4, С. 156]. Следуя обозначенной логике антропологический подход позволяет устанавливать неразрывную связь и созависимость субъекта и среды при его полной свободе самоопределения.

Идеи антропологического подхода в образовании демонстрируют среди предельных (не выводимых ни из каких других) категорий бытия человека, наряду с *сознанием* и *деятельностью*, категорию *общность*. Указанные категории задают «... весь универсум собственно человеческих характеристик этого бытия; <...> все три основания взаимно полагают друг друга, здесь – все во всем; они одновременно являются и следствиями, и предпосылками друг друга ...» [13, С. 15] и определяют типологию субъектности человека: субъектность в сознании – *самосознание*, субъектность в деятельности – *самодетельность*, субъектность в общности – *самобытность*. Субъектность означает способность «... превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, что и позволяет ему быть (становиться) действительным субъектом (автором, хозяином, распорядителем) собственной жизни» [12, С. 12]. Общность же как пространство субъектности наполняет личностным компонентом и сознание, и деятельность.

С позиции личностного саморазвития категория общности приобретает особую значимость, т.к. среди множества характеристик жизни человека нельзя не учитывать то обстоятельство, «... что живет человек, прежде всего, в системе реально-практических, живых связей с другими людьми. Нигде и никогда мы не увидим человека до и вне его связей с Другими, он всегда существует и становится в сообществе и через сообщество. <...>, и именно здесь он обретает свой подлинный облик как личность» [13, С. 15-17]. Природа общности указывает на то, что один человек для другого – не просто одно из условий его существования. Другой – не просто носитель культуры, а основание самой возможности со-бытийного развития личности. Со-бытийность это не источник информации, а канал целеполагания, смыслопоиска и свободного творчества субъекта во взаимодействии с Другим.

Какие же педагогические средства позволяют реализовать идеи антропологического подхода в проектировании образовательных сред? Ответ на этот вопрос сокрыт в идее организации проектировочной активности двух равноправных субъектов, когда саморазвивающийся субъект заявляет о своих личностных предпочтениях, а педагогический субъект поддерживая свободный выбор саморазвивающегося субъекта тем самым направляет его личностную активность, принимает на себя риски неблагоприятного развития ситуации, выступает надежной опорой в ситуациях неопределенности [9]. Таким образом педагогическая поддержка как вид педагогической активности в полной мере отражает суть антропологического подхода в проектировании образовательных сред. Педагогическая поддержка как стратегия воплощения антропологического подхода предусматривает профессионально-личностную позицию педагогического субъекта, базирующуюся на включенности субъектов в среду взаимодействия как «пересечение миров субъектов», где происходит обогащение их жизненными и культурными ценностями, обмен личностными смыслами [3]. Продуктивность такого взаимодействия созависима от того, насколько педагогический субъект может сам открыться Другому и постигнуть личностный смысл Другого, приблизится к его мировосприятию и ценностным ориентациям, при признании за Другим права быть собой. Для этого педагогическому субъекту необходимо обладать способностью входить в ситуацию взаимодействия (в пространство между личностью и средой) и создавать условия для входа Другого в это же «пространство между ними» [3], что становится возможным, когда педагогическая поддержка является характеристикой профессионально-личностной позиции и образа жизни педагогического субъекта.

Среди значимых характеристик педагогического взаимодействия при реализации антропологического подхода выделяются: общий интерес, заинтересованность участников во взаимодействии, что обеспечивает их вовлеченность в со-бытийное взаимодействие; равенство, открытость и доверие, что определяет требования по установлению между субъектами взаимодействия в статусе «на равных», эмоциональному настрою друг на друга как взаимопринятие и взаимоуважение; позиционность отношений между субъектами, что способствует открытому проявлению личностных позиций каждым субъектом при способности воспринимать, осмысливать и понимать позицию Другого, а также осознавать и переосмысливать собственную позицию; позиционность педагогического субъекта проявляется как своеобразное самоотречение, выражающаяся не в том, что и как он говорит и действует, а в том, как другому субъекту хочется мыслить, вести себя и действовать, каких результатов достигать и как их добиваться; свобода, независимость и ответственность, что обеспечивает включение нравственных регулятивов личностной активности; амбивалентность личностных потребностей (ориентация на предметно-деятельностный результат или на постижение смыслов Другого), что актуализирует саморегуляцию личностной активности; рефлексия взаимодействия между субъектами, позволяющая устанавливать устойчивые связи между ними, обобщать и сопоставлять личностные позиции, прояснять, уточнять и корректировать позиции каждого.

**Выводы.** Обобщая изложенное необходимо отметить, что антропологический подход при его определении в качестве методологического основания проектирования образовательных сред позволяет обеспечивать целостность развития субъекта в совокупности его социальных, индивидуальных и личностных свойств при ориентации на его самодетерминированную активность, обусловленную социальными требованиями, нормами морали и нравственности. Однако реализация данного подхода в педагогической практике требует учета границ его применимости.

Во-первых, в силу различных причин между педагогическим субъектом и саморазвивающимся субъектом не всегда

удается создать со-бытийную общность.

Во-вторых, рассматриваемый подход предполагает диалогическое взаимодействие субъектов среды при этом доминирующая роль в преобразованиях сред отдается саморазвивающемуся субъекту, в то же время активность педагогического субъекта фокусируется на наиболее широкой демонстрации возможностей для личностного выбора, что при традиционных подходах к проектированию образовательных сред не является предметом педагогической активности.

В-третьих, взаимодействие субъектов образовательных сред часто оформляется как информационный обмен не столько вследствие преобладающих утилитарных установок, сколько в силу того, саморазвивающийся субъект, стремясь к наиболее быстрому результату, ориентируясь на авторитет Другого занимает пассивную роль, используя позицию исполнителя недостаточно осмысливая копирует способы взаимодействия со средой. С другой стороны, педагогический субъект, ориентируясь на наиболее быстрое достижение результата упрощает решаемые задачи перенося центр усилий с создания условий для свободного творчества к вооружению обучающихся готовыми образцами опыта.

Указанные и иные особенности применения антропологического подхода в проектировании сред личностного саморазвития должны быть учтены при подготовке педагогических субъектов, что будет способствовать решению триединой задачи образовательного процесса: освоение социокультурного опыта саморазвивающимся субъектом, активизация его субъектной активности, обеспечение развития его собственно личностной сферы.

#### Литература:

1. Асмолов, А.Г. Психология за пределами психологии: в поисках антропологического синтеза: доклад в рамках Международной научной конференции «Ананьевские чтения 2018. Психология личности: традиции и современность», Санкт-Петербург, 23-25 октября 2018 г. – URL: <https://psy.su/feed/7129/> (дата обращения: 23.02.2022)

2. Асмолов, А.Г. Психология перемен: цикл фильмов / Фильм II. «Как остаться человеком в бесчеловечную эпоху: правила беспорядка» // Телеканал «Культура». 2018. – URL: [https://smotrim.ru/video/1789714?utm\\_source=player&utm\\_campaign=blocked\\_embed](https://smotrim.ru/video/1789714?utm_source=player&utm_campaign=blocked_embed) (дата обращения: 23.02.2022)

3. Бедерханова, В.П. Событийность в воспитании как метод «педагогика проживания» / В.П. Бедерханова, И.Ю. Шустова // Сибирский педагогический журнал. – 2020. – № 3. – С. 28-37.

4. Бим-Бад, Б.М. Педагогическая антропология: курс лекций / Б.М. Бим-Бад. – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 204 с.

5. Газман, О.С. Новые ценности образования: содержание гуманистического образования / О.С. Газман. – М., 1995. – 103 с.

6. Гибсон, Дж. Экологический подход к зрительному восприятию / Пер. с англ. Т.М. Сокольской; Общ. ред. и вступ. ст. А.Д. Логвиненко. – М.: Прогресс, 1988. – 461 с.

7. Горшкова, В.В. Феномен образования человека: избранные научные труды / В.В. Горшкова. – СПб.: Центр научно-информационных технологий «Астерион», 2020. – 490 с.

8. Колесникова, И.А. Педагогическое проектирование / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская. – М.: Академия, 2005. – 288 с.

9. Купавцев, Т.С. Ситуация свободного выбора как предмет педагогической поддержки / Т.С. Купавцев // Инновации в развитии одаренности: диагностика, обучение, воспитание в условиях цифровизации: сборник научных статей III Международной научно-практической конференции, 21 октября 2021 г. – Саратов: ИЦ «Наука», 2021. – С. 103-108.

10. Купавцев, Т.С. Ситуация педагогической поддержки как источник личностного саморазвития / Т.С. Купавцев // Социальная психология: вопросы теории и практики: Материалы VI Международной научно-практической конференции памяти М.Ю. Кондратьева, 12-13 мая 2021 г. – М.: Изд-во МГППУ, 2021. – С. 312-315.

11. Слободчиков, В.И. Антропологизация отечественного образования – императив его модернизации / В.И. Слободчиков // Психология обучения. – 2011. – № 1. – С. 4-19.

12. Слободчиков, В.И. Антропологический принцип в психологии развития / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев // Вопросы психологии. – 1998. – № 6. – С. 3-18.

13. Слободчиков, В.И. О соотношении категорий «субъект» и «личность» в контексте психологической антропологии / В.И. Слободчиков // Материалы научно-практической конференции «Социальное партнерство: педагогическая поддержка субъектов образования», 13-14 июня 2013 г. – М.: Институт психолого-педагогических проблем детства РАО, 2013. – С. 13-20.

14. Щукина, М.А. Мотивация саморазвития личности / М.А. Щукина // Создание мотивирующей образовательной среды: коллективная монография. – Орехово-Зуево: Изд-во ГГТУ, 2019. – С. 123-134.

15. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М.: Изд-во «Смысл», 2001. – 365 с.

Педагогика

УДК 37.08

**кандидат исторических наук, доцент кафедры теоретических и медико-биологических основ физической культуры и спортивных игр Кусова Диана Олеговна**

ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова» (г. Владикавказ);

**кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания Калустьянц Каринэ Артемовна**

ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова» (г. Владикавказ)

### К ВОПРОСУ О ПРОБЛЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕФОРМАЦИИ ПЕДАГОГОВ

*Аннотация.* В статье авторами исследуется проблема возникновения признаков профессиональной деформации работников образования, его негативное воздействие на образовательный процесс. Главное внимание обращается на деформацию личности педагога под влиянием выполнения им своей профессиональной деятельности. Авторы выделяют основные причины появления данного процесса, и предлагают свои пути по улучшению сложившейся ситуации. В статье подчеркивается тот факт, что на проблему профессиональной деформации педагогов не обращается должного внимания, хотя нагрузка на педагогов с каждым днем только усиливается в связи с ростом требований к качеству образования и увеличением запросов родителей к педагогам.

*Ключевые слова:* профессиональная деформация, образование, ученик, профилактика, личность, квалификация, факторы воздействия.

*Annotation.* In the article, the authors investigate the problem of the appearance of signs of professional deformation of educational workers, its negative impact on the educational process. The main attention is paid to the deformation of the teacher's personality under the influence of his professional activity. The authors identify the main reasons for the appearance of this process,



and offers their own ways to improve the current situation. The article emphasizes the fact that the problem of professional deformation of teachers is not paid due attention, although the burden on teachers is only increasing every day due to the growing demands on the quality of education and the increasing demands of parents to teachers.

*Key words:* professional deformation, education, student, prevention, personality, qualification, impact factors.

**Введение.** Психолого-педагогическая наука всегда интересовалась проблемой повышения эффективности деятельности педагогических работников и в данном вопросе очень важное место занимает проблема постепенной деформации работников образования. Профессиональная деформация педагогов оказывает негативное влияние, как на самих педагогических работников, так и на систему образования в целом [1, С. 11-15]. Педагог, постепенно, становится равнодушным и раздражительным по отношению к своим ученикам, уже не стремится улучшить свои навыки, повысить свою профессиональную компетентность. Для исправления подобной ситуации нужны глубокие исследования и анализ причин появления признаков профессиональной деформации и их устранения.

**Изложение основного материала статьи.** В настоящее время в России наблюдается острая нехватка педагогических работников. У многих работающих педагогов, к сожалению, наблюдаются негативные факторы, такие как недостаточная профессиональная компетентность и постепенное «выгорание» педагога как профессионала.

Со временем, многие работники образования постепенно теряют интерес к своей профессии, холодно относятся к ученикам и к своим коллегам. Работу они выполняют на автомате, не заботясь о ее результатах. У них теряются профессиональные навыки, не происходит повышения квалификации в новых условиях развития общества и образования. Деформируется сама личность педагога.

Безусловно, деформация личности педагога во многом зависит от его индивидуальных личностных характеристик, особенностей характера и мировоззрения.

Сам термин «деформация» происходит от латинского «deformatio» – искажение. Смысловой перевод данного термина, это искажение и изменение чего-либо под влиянием различных факторов. Деформация означает любое отрицательное изменение и может распространяться на все сферы деятельности человека.

Ю.В. Корсаков выделяет следующие уровни профессиональной деформации:

1. общепедагогическая – деформация личностей, занимающихся педагогической деятельностью;
2. типологическая – сочетание педагогической деформации с поведенческими особенностями личности;
3. специфическая – деформационные особенности относительно предмета преподавания;
4. индивидуальная – деформация самой личности [2, С. 47-49].

Г.М. Пономарева считает, что полностью избежать профессиональной деформации не представляется возможным. Каждый педагог в ходе своей работы сталкивается с хронической усталостью и эмоциональным выгоранием [3, С. 83-88].

Е.А. Круглова изучая психологические истоки профессиональной деформации педагогов, считает, что выполнение в течение многих лет одних и тех же обязанностей приводит к профессиональной усталости, появляются признаки дискомфорта, нет желания к улучшению навыков и умений, искажается личностный профиль человека.

Э.Ф. Зеер применяет вместо термина деформация, термин «деструкция». Он выделяет следующие признаки деструкции у педагогов:

1. происходят онтогонистические изменения личности;
2. разрушаются приобретенные профессиональные навыки, появляются стереотипы поведения;
3. изменяется сама структура личности;
4. появляется психическая напряженность, иногда вместе с кризисами и конфликтами;
5. меняется профессиональное поведение педагога;
6. развивается профессиональная акцентурация – усиление определенных качеств и сочетаний в личности педагога;
7. наблюдается стагнация личности;
8. периодически происходят кризисы профессионального развития, снижающие активность личности и усиливающих деформацию [4, С. 232-235].

Деформационные процессы переживаются не только педагогами, но и представителями всех профессий. Деформация вызывается не в связи с занятием педагогической деятельностью, а из-за структурных изменений личности в ходе выполнения рутинной деятельности, хронической усталостью и постоянным стрессом.

Постепенно, психическая напряженность и социальная неудовлетворенность своим положением усиливает личностную деформацию.

Есть и другой путь деформации личности – это углубление профессионализма, в ходе которого происходит гипертрофированное развитие личности, отражающееся на всех сферах жизнедеятельности человека. Теряется связь с реальностью, пропадает желание общаться с окружением. Человек полностью углубляется в свои знания и не хочет впускать в свой внутренний мир других.

Здесь следует отметить, что профессиональная деформация особенно развита в педагогической среде в связи с постоянным взаимодействием педагогов с учениками и их требовательными родителями. У педагогов на фоне профессионального выгорания с возрастом и увеличением стажа работы усиливается личностная деформация.

Педагоги постепенно теряют стремление к повышению своего профессионализма, сопротивляются всяческим инновациям, теряется сам интерес к педагогической деятельности. Деформация личности педагогов отражается и на их взаимодействии в коллективе. Многие из них с головой уходят в работу, снижается интеграция между коллегами, каждый занимается своими интересами.

Е.И. Рогов в качестве главного фактора влияния на педагога выдвигает влияние социальных установок и стабилизирующий образ мира. Учитель в соответствии со своим мировоззрением выстраивает взаимодействие с учеником. Взаимодействие с учеником выстраивается на основе аттитюдов – переживаний [5, С. 92-101]. Учитель вырабатывает собственное отношение к ученику на основе индивидуальных представлений и своих выработанных профессиональных образов.

М.Б. Владимирова считает главным фактором усиления деформации личности педагога избыток получаемой им информации и ее обработка в короткий промежуток времени. Вынужденный быстрый ритм жизни педагога и дефицит свободного времени разрушают реальность и выстраивают новую реальность для педагога [6, С. 43-45].

Быстрое развитие современной реальности смена базовых ценностей и появление новых требований к профессии вынуждает каждого профессионала подстраиваться под изменяющуюся реальность. Профессия играет в судьбе каждого человека жизненно важную роль, во многом определяет его судьбу в течение всей его жизни. Если человек хочет на высоком уровне выполнять свои профессиональные обязанности, он должен неуклонно работать над профессиональным ростом. На противоположном полюсе профессионального роста всегда находится профессиональная деформация, останавливающая развитие личности и профессионализма.



В.В. Ширяева изучая причины профессиональной деформации, выделяет три его основных составляющих: деструкции, болезни и выгорание.

В качестве профессиональных деструкций она выделяет такие факторы как:

- появление авторитарных черт личности;
- демонстративность;
- приверженность консервативным взглядам;
- категоричность суждений;
- появление индифферентных черт;
- педагогическую агрессивность;
- ролевой экспансионизм;
- лицемерие в социуме;
- поведенческий трансфер.

Болезни возникающие со временем у педагогов – это респираторные заболевания, ухудшение зрения, психосоматические болезни и т.д.

Профессиональное выгорание выражается в виде редуций личностных достижений, эмоционального истощения и деперсонализации [7, С. 22-25.].

Многие авторы, изучающие проблему профессиональной деформации, по-разному предлагают пути для ее преодоления. О.А. Титова в качестве главного способа противодействия профессиональной деформации называет профессионально-личностный рост. В связи с наличием в профессии педагога прямого взаимодействия с учениками, постоянным общением и взаимодействием с другими, личностные качества педагога во многом определяют эффективность его работы. Все это приводит к острой необходимости работы над устойчивым профессиональным ростом [8, С. 161-163].

Благодаря постоянному саморазвитию и самореализации, педагог достигает профессионального мастерства и это в свою очередь становится фактором профилактики против профессионального выгорания [9, С. 50-52].

В ходе саморазвития, формируются навыки саморегуляции и самосохранения личности. Создается позитивное отношение к профессии, Личность приобретает психологические навыки устойчивости.

Мы знаем, что педагогические работники очень строго проходят курсы повышения квалификации. Но, к сожалению, в большинстве случаев, это носит формальный характер. Заинтересованность при проведении курсов повышения квалификации работников образования не показывают обе стороны, участвующие в данном процессе. Это пагубно сказывается на всей системе образования. Курсы повышения квалификации, призванные повышать мастерство работников образования, на деле не имеют результативного сопровождения.

Для исправления сложившейся ситуации считаем наиболее правильным, организацию специальных мероприятий самими образовательными учреждениями для помощи педагогам в мотивации их педагогической деятельности.

Безусловно, велика и роль методических структур самой образовательной организации [10, С. 2993] в роли повышения профессионализма педагога и профилактики профессиональной деформации.

Самому педагогу не стоит забывать о постоянном стремлении к личностному росту, поиске наиболее эффективных путей обучения, выработки у себя навыков мастерства в профессии [11, С. 215-219].

**Выводы.** Таким образом, исследовав основные аспекты постепенной деформации личности, мы пришли к выводу, что она напрямую связана с повышением педагогического стажа, влияющего на психологическое состояние личности педагога. Педагог в ходе своей профессиональной деятельности приобретает признаки агрессии и доминирования. Постоянное нахождение в приоритетно женском коллективе накладывает также свой отпечаток на личность и ее поведение.

Работники образования должны сами стремиться преодолеть застойные процессы в психике и своем поведении, стремиться разнообразить свою жизнь, постоянно повышать мастерство, не отделяться от педагогического коллектива и стараться участвовать в жизни своих подопечных.

#### **Литература:**

1. Безносков, С.П. Профессиональная деформация личности / С.П. Безносков. – СПб.: Речь, 2004. – 272 с.
2. Корсаков, Ю.В. Профессиональная деформация педагогов: пути преодоления / Ю.В. Корсаков // Педагогическое мастерство и педагогические технологии. – 2016. – № 4. – С. 47-49.
3. Пономарева, Г.М. Можно ли педагогу избежать профессиональной деформации? / Г.М. Пономарева // Вестник практической психологии. – 2017. – № 3. – С. 83-88.
4. Зеер, З.Ф. Психология профессий / З.Ф. Зеер. – М., 2006.
5. Рогов, Е.И. Неадекватность профессиональных представлений об объекте деятельности как основа профессиональных деформаций педагога / Е.И. Рогов // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2015. – № 5. – С. 92-101.
6. Владимира, М.Б. Трансформация массового сознания под воздействием СМИ / М.Б. Владимира. – М., Наука, 2010.
7. Ширяева, В.В. Профессиональное выгорание как компонент профессиональной деформации педагогов дополнительного образования детей / В.В. Ширяева // Инновационные проекты в программе образования. – 2017. – № 5. – С. 22-25.
8. Титова, О.А. Профессионально-личностный рост как фактор профилактики профессиональной деформации педагога / О.А. Титова // Глобальный научный потенциал. Профессиональное образование. – 2019. – № 5. – С. 161-163.
9. Букша, Л.Ф. Развитие духовно-нравственных основ личности будущего специалиста в контексте профессионализации / Л.Ф. Букша // Перспективы науки. – 2017. – № 2. – С. 50-52.
10. Штеба, Т.В. Особенности профессиональной деформации педагогов вуза силовых структур / Т.В. Штеба, Е.В. Лебедева // Письма в Эмиссия. Офлайн. – 2021. – № 10. – С. 2993.
11. Сысоева, Е.Ю. Профилактика профессиональных деформаций педагога / Е.Ю. Сысоева // Вестник Самарского государственного университета. – 2015. – № 11. – С. 215-219.

УДК 378.2

соискатель Кустов Денис Анатольевич

Рязанское гвардейское высшее воздушно-десантное командное училище имени генерала (г. Рязань)

## ВОСПИТАНИЕ МОРАЛЬНО-ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ КУРСАНТОВ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В ЦЕЛОСТНОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ ВОЕННОГО ВУЗА

*Аннотация.* В рамках статьи исследуется проблема воспитания морально-волевых качеств (МВК) курсанта средствами физической подготовки (ФП) в целостном педагогическом процессе военного вуза. Целью исследования является изучение соответствующих психолого-педагогических условий. Задачи исследования: анализ понятия «морально-волевые качества», конкретизация сути его составляющих: морали и воли; определение содержательных ориентиров определения ключевых МВК; выявление сути ФП в военном вузе, ее возможности в воспитании МВК будущих офицеров. В работе выявлены и описаны существенные характеристики морали и моральных качеств курсантов, их общих и военно-профессиональных компетенций. Также конкретизированы понятия воли и волевых качеств. Научно обоснована суть ФП как средства воспитания МВК курсантов.

*Ключевые слова:* морально-волевые качества, курсанты военного вуза, физическая подготовка, воспитание, педагогический процесс.

*Annotation.* Within the framework of the article, the problem of the formation of the moral and volitional qualities of a cadet in the integral pedagogical process of a military university is investigated. The aim of the research is to study the psychological and pedagogical conditions of the formation of the moral and volitional qualities of a cadet in the integral pedagogical process of a military university through physical training. Research objectives: analysis of the concept of "moral and volitional qualities", concretization of the essence of its components: morality and will; determination of substantive guidelines for determining the key moral and volitional qualities of future officers; identification of the essence of physical training in a military university, its possibilities in the formation of the moral and volitional qualities of a cadet; description of the conditions for the implementation of the education of moral and volitional qualities of a cadet through physical training. The work identifies and describes the essential characteristics of the morality and moral qualities of a cadet, his key ethical competencies. The concepts of will and volitional qualities are also concretized: purposefulness, self-control and moral and volitional qualities of a future officer. The essence of physical training as a means of upbringing moral and volitional qualities of a cadet has been scientifically substantiated, the conditions for the implementation of the moral and volitional qualities upbringing through physical training have been analyzed.

*Key words:* moral and volitional qualities, cadet of a military university, physical training, education, pedagogical process.

**Введение.** В настоящее время общепризнано, что воспитание морально-волевых качеств (МВК) будущих офицеров является важной составляющей их профессиональной подготовки. В частности, данный аспект личностного становления курсанта обуславливает достаточную психолого-педагогическую подготовленность к несению военной службы, выполнению своего профессионального долга. Прочный фундамент, формируемый совокупностью МВК курсанта, является основой его волевого характера, эмоциональной зрелости и дальнейшего самосовершенствования. Морально-волевая составляющая поведения и высокий уровень физической подготовленности обуславливают большую степень осознанности, качества и эффективности выполнения выпускниками военных вузов обязанностей по должностному предназначению, в том числе служебно-боевых задач в мирное и военное время.

**Изложение основного материала статьи.** Проблема формирования такого сложного конструкта как МВК, связана с обеспечением ряда психолого-педагогических и дидактических условий, лежащих в основе целостного педагогического процесса, комплексного становления физических, психических и духовных качеств будущего офицера. Поэтому, проектируя образовательную деятельность, нацеленную на формирование качеств настойчивости, решительности и выдержки, важно предусмотреть такие формы учебно-воспитательной деятельности, в которых требуется проявление данных качеств. На наш взгляд, наиболее благоприятные предпосылки для развития МВК курсанта складываются в ходе организации занятий по ФП. Данная образовательная область сочетает в себе возможности интегративного подхода и всестороннего развития физических и МВК курсанта.

Нами были изучены существенные характеристики понятия «морально-волевые качества». Как следует из самого обозначения – МВК представляют собой интегративное понятие, включающее в себя мораль и волю. Поэтому важно рассмотреть смысловое поле двух составляющих в его структуре.

Мораль представляет собой совокупность нравственных характеристик, определяющих выбор человека на основе признания общечеловеческих ценностей. Моральные качества характеризуют ряд интериоризированных правил, норм поведения и установок, позволяющих регулировать отношения с учетом этических категорий добра, уважения, честности, справедливости и др. Для курсантов, как военнослужащих, сфера общеэтических категорий расширяется за счет ряда военно-профессиональных требований – сохранения офицерской чести, достоинства, войскового товарищества и т.д.

Следует также отметить, что на содержание воспитания МВК курсанта, помимо требований формирования морали, как нравственной добродетели, влияют требования, прописанные в ряде законодательных документов, воинских уставов. Они создают прочную нравственную основу выполнения благородной миссии защитника Отечества. Так, в качестве элементов государственной и социальной нормативности выступают: а) государственно-патриотические ценностные ориентации, отраженные в законе об образовании, ФГОС ВО, уставах военных училищ; б) свод моральных качеств, содержащихся в «Кодексе этики и служебного поведения» служащих МО РФ.

Наше исследование подтверждает выводы, сделанные А.О. Маленковым о том, что ориентация на систематизированные общие этические компетенции и МВК курсанта, должна определять содержательное наполнение воспитательного процесса военного вуза, в том числе средствами ФП. К основным таким компетенциям отнесены: способность курсанта соблюдать моральные стандарты в профессиональном поле деятельности; знание общегуманных нравственных ценностей и ценностей физической культуры как основы общих и военно-профессиональных компетенций; разрешение моральных дилемм и профессионально-этических противоречий; определение области и границ этического и волевого поведения в контексте межличностных и общественных отношений [12].

Важно отметить, что мораль, как личностное образование, осуществляет поведенческую функцию, когда регуляция взаимоотношений, принятие нравственного выбора военного осуществляется с учетом существующих образцов воинской доблести, идеалов нравственного поведения российского офицера. По отношению к курсантам, моральные качества представляют собой цель, требование и перспективу личностного самосовершенствования, в том числе средствами ФП, на основе преданности избранной офицерской профессии.

Рассмотрим ключевые характеристики воли как составляющей МВК курсанта. Воля, как сложный психический процесс, включает способности: целенаправленно осуществлять деятельность; мобилизовать все психические и физические ресурсы для преодоления препятствий; принимать сложные решения с учетом требований ситуации. В трудах Е.П. Ильина показаны основные характеристики воли как инструмента формирования адекватной самооценки и в целом, характера курсанта (рисунок 1) [10].



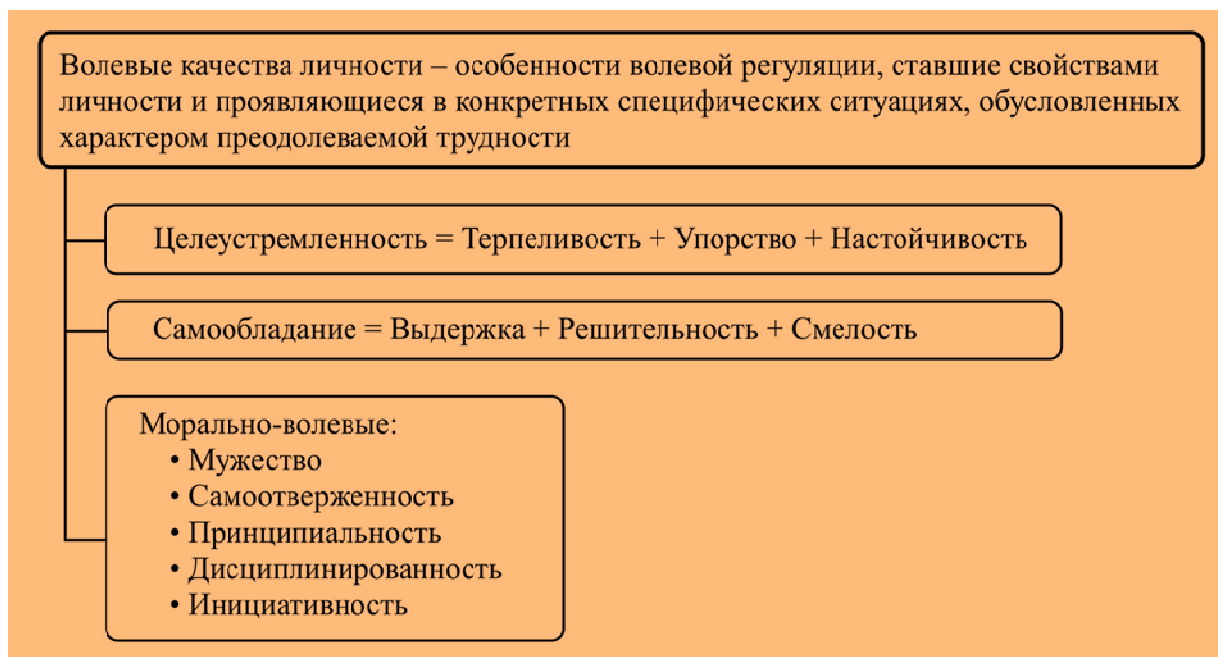
**Рисунок 1. Основные характеристики воли**

Речь идет о способности курсанта подчинить эмоции и желания выполнению профессионального долга, своих обязательств, на основе формируемых в ходе деятельности смыслов.

Важно отметить, что воля будущего офицера формируется в процессе целенаправленного воспитательного воздействия, через навыки регуляции учебной деятельности, через планомерное развитие физических качеств в ходе ФП, а также смелости, выдержки, настойчивости и инициативности. Резюмируя характеристики воли, можно согласиться с определением И.М. Сеченова, согласно которому воля предстаёт как «деятельная сторона разума и морального чувства» [6].

Волевые качества – конкретные (ситуативные или инвариантные) проявления воли личности в специфических условиях. На рисунке 2 представлены основные волевые качества личности, представленные совокупностью характеристик целеустремленности, самообладания и других МВК [1].

Обобщая сущность понятия МВК курсанта, следует подчеркнуть, что под этим понятием понимаются свойства личности, индивидуальные особенности сознания и деятельности, определяющие ценностные ориентации и проявляющиеся в сознательном волевом регулировании своего поведения в конкретных ситуациях, связанных с преодолением внешних и внутренних препятствий в сочетании с моральными и социальными установками.



**Рисунок 2. Волевые качества личности**

На основе анализа ряда исследований [1; 2; 4; 6; 8; 9 и др.] мы выявили ряд основных характеристик МВК курсанта:

– МВК интегрируют понятия морали, нравственности и воли в их целостности и императивности для личностного развития;

– МВК проявляются через гармонизацию духовных и физических сил личности в её «программах поведения» (подготовки к офицерской профессии).

С учётом всего вышеизложенного, целесообразно рассмотреть воспитание МВК курсантов средствами ФП (с учётом инновационной практико-преобразующей деятельности её субъектов), а также её максимальной направленности на интеллектуальное, нравственное и психофизическое развитие в соответствии с требованиями ФГОС ВО.

Под физической подготовкой (ФП) мы понимаем педагогический процесс воспитания физических качеств и становления функциональных возможностей будущего офицера. Одна из важных проблем, решаемых в целостном педагогическом процессе посредством ФП, заключается в достижении гармонии физического и духовного развития, нахождении способов синергии двух составляющих профессионального самосовершенствования курсанта военного вуза. Основными задачами ФП, как средства формирования МВК, являются: воспитание чувства ответственности за личный вклад в результаты коллективного ратного труда; обеспечение психолого-педагогических условий достижения военно-служебных целей на основе настойчивости, физической саморегуляции, самоконтроля, а также духовности будущего офицера; создание методического обеспечения занятий по ФП, обеспечивающих актуализацию всех компонентов структуры МВК.

Воспитание МВК средствами ФП является подсистемой общей системы воспитания личности курсанта, направленного на достижение его военно-профессионального, морального и физического совершенства. При этом развитие силы, быстроты, выносливости и других физических качеств затрагивает комплекс естественных свойств организма будущего офицера и тем самым обуславливает количественные и качественные изменения его функциональных возможностей. Физическое развитие является необходимой предпосылкой для целостного воспитания выпускников военных вузов, включая оптимизацию их психофизиологического состояния [5].

В таблице 1 обобщены условия реализации воспитания МВК курсанта средствами ФП.

Исходя из данных таблицы, сущность воспитания МВК курсантов средствами ФП представляет собой процесс и результат учебно-воспитательной, военно-политической и спортивно-массовой работы, целью которого является достижение воспитательных задач духовного, физического, психического и социально-личностного развития курсанта.

Важно отметить, что в рамках организованного процесса ФП курсанты приобретают новый опыт, позволяющий раскрыть сущность их морально-волевых и физических сил.

Таблица 1

Условия реализации воспитания МВК курсантов средствами ФП

Задачи ФП в воспитании МВК	Компетенции курсанта	Условия реализации ФП	Результаты влияния ФП на динамику МВК
Мобилизация внутренних ресурсов личности для достижения МВК средствами ФП.	Способность преодоления непредвиденных препятствий с сохранением самообладания.	Критическое отношение курсантов к уровню ФП. Учет нравственных ориентаций и мотивационных образований.	Расширение представлений курсантов о возможностях саморазвития МВК: самореализации; самоутверждения; саморегуляции; самодетерминации.
Управление эмоциональным состоянием при выполнении упражнений и т.д.	Способность к принятию решений в сложных служебно-боевых условиях.	Создание условий регулярного преодоления утомления при выполнении тренировочных занятий. Проведение занятий по ФП на военных полигонах.	Сформированные способности самостоятельной постановки цели комплексного морального и физического самосовершенствования.
Воспитание качеств решимости, смелости и настойчивости.	Способности к быстрому переходу к смелым действиям на основе сформированных ценностей.	Наличие проблемно-ориентированных учебных ситуаций ФП как условия укрепления воли.	

Постепенно происходит самоутверждение своей профессиональной идентичности через совокупность формируемых в целостном педагогическом процессе компетенций (общевоенных и физических), а также укрепление смысловых основ деятельности. Опыт физической и спортивной деятельности способствует совершенствованию умений самоорганизации, саморегуляции, целеустремленности и упорства, который в дальнейшем пронизывает и другие военно-профессиональные области.

Речь идёт о том, что, как показало исследование, при воспитании МВК курсанта средствами ФП следует иметь четкий приоритет военно-профессиональной направленности данного процесса. В соответствии с этим, развитие данных качеств будет осуществляться на основе:

- моделирования будущей военно-служебной деятельности, в том числе условий современного боя;
- создания, в тренировочном процессе ФП, факторов актуализации и стимуляции качеств мужества, жизнестойкости, самообладания и настойчивости;
- мотивационного обеспечения условий саморазвития, связанных с созданием «гибких, динамичных условий реализации образовательной модели» [7];
- систематического осмысления военно-профессиональных, патриотических, валеологических и физкультурно-спортивных ценностей;

развития рефлексивной сферы курсантов как основы дальнейшего самовоспитания МВК.

В такой воспитательной деятельности будут комплексно реализованы функции ФП при формировании МВК курсанта: побуждающая, смыслообразующая, регулирующая и направляющая [9]. Это значит, что направленность их профессиональной деятельности будет детерминирована устойчивой мотивацией саморазвития МВК, пониманием личностного смысла уровня ФП в их становлении, а также побуждением к дальнейшей активности и совершенствованию данных характеристик.

В заключении отметим, что анализ научных трудов [3; 5; 6; 8; 9 и др.] подтверждает нашу авторскую позицию. Её суть состоит в том, что процесс воспитания МВК курсанта средствами ФП имеет ключевой целью формирование целостного образа военного профессионала, когда обучающиеся постепенно переходят с позиции «Я – курсант» на позицию «Я – будущий офицер. Мне предстоит высокая миссия», что подтверждает достижение непротиворечивой, упорядоченной и позитивной военно-профессиональной идентичности.

**Выводы.** Таким образом, воспитание МВК курсантов средствами ФП, в целостном педагогическом процессе военного вуза, происходит посредством постепенного становления военно-профессиональной Я-концепции, в основе которой лежит самопонимание и самодетерминация (в смысловом поле собственных военно-специальных, морально-волевых и физкультурно-спортивных ценностей).

#### **Литература:**

1. Айвазова, Е.С. Формирование нравственно-волевой сферы студентов средствами физической культуры: дис. ... канд. пед. наук / Е.С. Айвазова. – Майкоп. – 2013.
2. Алёхин, И.А. Духовно-нравственное воспитание офицеров Вооруженных сил Российской Федерации / И.А. Алёхин. – М., 2010. – С. 35.
3. Астафьев, А.Н. Самовоспитание курсанта – будущего офицера, как педагогическая проблема / А.Н. Астафьев // Поволжский педагогический вестник. – 2019. – №1 (22). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/samovospitanie-kursanta-buduschego-ofitsera-kak-pedagogicheskaya-problema> (дата обращения: 28.12.2021).
4. Ахметов, А.М. Воспитание морально-волевых и психофизических качеств студентов средствами физической культуры // Материалы всероссийской научно-практ. конф. / А.М. Ахметов. – М., 2011. – С. 15-19
5. Бабич, О.М. Формирование учебно-профессиональной субъектности офицеров-воспитателей в процессе обучения в военном вузе: дис. ... канд. псих. наук / О.М. Бабич. – Курск. – 2012.
6. Васильев, Б.Ю. Формирование морально-волевых качеств курсантов в образовательном процессе военного вуза / Б.Ю. Васильев, В.Л. Пашута, Д.С. Яковлев // Актуальные проблемы физической и специальной подготовки силовых структур. – 2020. – №1. – С. 17-21.
7. Васильев, Б.Ю. Модель формирования морально-волевых качеств курсантов военных вузов / Б.Ю. Васильев // Высшее образование сегодня. – 2017. – №4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-formirovaniya-moralno-volevykh-kachestv-kursantov-voennykh-vuzov> (дата обращения: 28.12.2021).
8. Гожиков, В.Я. и др. Психолого-педагогические условия формирования военно-профессиональной идентичности будущих офицеров в военном вузе: монография / В.Я. Гожиков. – М., 2018.
9. Гожиков, В.Я. Инновационные психолого-педагогические подходы к повышению качества физической подготовленности у курсантов военных вузов: ценностно-мотивационный контекст / В.Я. Гожиков, А.А. Стрелков // Инициативы XXI века. – 2015. – № 1-2. – С. 85-91.
10. Ильин, Е.П. Психология воли / Е.П. Ильин. – СПб. – 2009. – 368 с.
11. Лапшин, В.Н. Основные критерии и показатели уровня сформированности нравственно-волевой готовности курсантов к профессиональной деятельности / В.Н. Лапшин // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. – 2011. – № 1 (18). – С. 1-5.
12. Маленков, А.О. Психолого-педагогические основы формирования профессиональной этики будущих военных специалистов в условиях военного вуза / А.О. Маленков // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2018. – №3 (80). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskie-osnovy-formirovaniya-professionalnoy-etiki-buduschih-voennykh-spetsialistov-v-usloviyah-voennogo-vuza> (дата обращения: 28.12.2021).

**Педагогика**

#### **УДК 378.2**

**кандидат педагогических наук, доцент Лапшова Анна Владимировна**

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

**преподаватель Уракова Екатерина Андреевна**

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

**магистрант Семенова Дарья Михайловна**

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

#### **ДИАГНОСТИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ**

*Аннотация.* В статье рассматривается актуальная задача реализации диагностики учебно-воспитательного процесса в системе высшего образования. Обозначается аспект качества проведения диагностических процедур. Выделяются основания диагностического метода наблюдения. Выделены основные виды диагностики на разных ступенях вузовского образования. Обосновывается значимость профессиональной диагностической деятельности педагогов. Обозначаются ведущие принципы диагностического обеспечения учебно-воспитательного процесса. Осуществляются мотивационные процессы, предполагающие реализацию самопознания студентов. Разрабатываются этапы диагностического обеспечения процесса обучения в вузе. Уделяется внимание целенаправленному формированию интеллектуально-личностному развитию обучающихся. Подчеркивается обоснованность доступа к диагностической информации. Реализуется оптимизация педагогического взаимодействия как эффект диагностики. Раскрываются особенности диагностической деятельности педагогов с учетом их профессионального мастерства. Диагностическое обеспечение в системе высшего образования подчиняется научной основе психолого-педагогической науки. Выделяется самодиагностика как показатель самостоятельности студентов. Обозначается многоуровневый характер диагностического процесса.

*Ключевые слова:* диагностика, учебно-воспитательный процесс, диагностическая деятельность, качество педагогической деятельности, самодиагностика, принципы диагностического обеспечения.

*Annotation.* The article deals with the actual task of implementing the diagnostics of the educational process in the system of higher education. The aspect of the quality of diagnostic procedures is indicated. The foundations of the diagnostic method of observation are highlighted. The main types of diagnostics at different levels of higher education are singled out. The importance of professional diagnostic activity of teachers is substantiated. The leading principles of diagnostic support of the educational process are indicated. Motivational processes are carried out that involve the realization of self-knowledge of students. The stages of

diagnostic support of the learning process at the university are being developed. Attention is paid to the purposeful formation of the intellectual and personal development of students. The validity of access to diagnostic information is emphasized. The optimization of pedagogical interaction is realized as the effect of diagnostics. The features of the diagnostic activity of teachers are revealed, taking into account their professional skills. Diagnostic support in the system of higher education is subject to the scientific basis of psychological and pedagogical science. Self-diagnosis is singled out as an indicator of students' independence. The multilevel nature of the diagnostic process is indicated.

*Key words:* diagnostics, educational process, diagnostic activity, quality of pedagogical activity, self-diagnosis, principles of diagnostic support.

**Введение.** Проблема диагностического обеспечения процесса обучения в системе вузовской подготовки все чаще становится актуальной задачей системы образования. Подчеркивается важность вопроса эффективной образовательной деятельности преподавательского состава, предполагающая исследование личности студента – будущего профессионала на основе личностного, профессионального и психолого-педагогического подходов.

Непрерывный учет разнотипности профессиональной подготовки студентов вуза обеспечивает сопровождение обучающихся в личностно-профессиональном становлении его как специалиста. Диагностический аспект учебно-воспитательного процесса реализует системное формирование личностных качеств, комплексное обеспечение психолого-педагогических условий обучения, готовность к самореализации.

Такой подход позволяет нам определить систему диагностического обеспечения профессионально-личностного роста студента-профессионала, включающее в себя методическое, социальное, педагогическое, управленческо-организационное обеспечение.

В связи с этим необходимо учитывать факторы, влияющие на эффективность учебно-воспитательного процесса в вузе: качество образовательного процесса, профессионализм преподавательского состава, мотивационно-ценностные установки студентов, уровень воспитания и обученности.

Современные социально-экономические условия системы российского образования и жизни общества обозначают развитие учебно-воспитательного процесса вуза как парадигму саморазвития и самовоспитания студента. В этой связи считаем обоснованной позицию современных ученых (А.Г. Асмолов, А.Л. Гаврилин, И.А. Зимняя, М.В. Кларин, А.И. Кочетов, В.В. Краевский, Б.Т. Лихачев, В.Я. Ляудис, Ю.М. Орлов, В.И. Слободчиков), которые предполагают рассматривать систему обучения и воспитания в вузе как средство профессиональной поддержки личности обучающегося в условиях диагностических мероприятий.

Формулировка цели статьи – теоретически обосновать эффективность диагностического обеспечения учебно-воспитательного процесса в системе высшего образования.

**Изложение основного материала статьи.** Применение диагностического инструментария позволяет педагогическому коллективу развивать технологический аспект образовательного процесса, реализоваться самим и приобщать студентов к новым возможностям. Применение диагностического инструментария создает инициативу к познавательной деятельности обучающихся. Процесс опирается на известные научные основы и концептуальные положения о диагностической деятельности в вузе.

Диагностика – процесс изучения и получение необходимой информации с использованием методов психолого-педагогической науки. Поступающая диагностическая информация не является традиционной проверкой знаний обучающихся, она обеспечивает динамическое прогнозирование развития событий.

Благодаря диагностическим процедурам осуществляется несколько видов диагностики учебно-воспитательного процесса в вузе, соответствующая ступеням образования и развития личности обучающихся.

#### *Вводная диагностика.*

Этап вводной диагностики соответствует первой ступени высшего образования. Осуществляется сбор первичной информации об обучающихся, их познавательных способностях, мотивации к обучению, готовности к осознанному выбору профессиональной деятельности. При этом происходит дифференциация студенческих групп по уровню социально-личностной зрелости.

#### *Базовая диагностика.*

Этап базовой диагностики в условиях высшего образования обеспечивает эффективное усвоение знаний по программам дисциплин, полноценное интеллектуально-личностное развитие студентов. Диагностические процедуры на этом этапе определяют пробелы в обучении, коррекцию последующих этапов учебно-воспитательного процесса, создание оптимальных условий обучения.

Основной диагностической функцией является обеспечение качества реализации межпредметных связей. С ее помощью осуществляется специальная диагностика. В результате диагностируются способности студентов применять имеющиеся знания и умения при решении практикоориентированных заданий.

Диагностирование осуществляется в виде индивидуального и группового тестирования, обеспечивая удобство и комплексный характер процедуры. Такой подход призван оптимизировать индивидуализацию в обучении, обеспечить четкое определение результатов обучения и дифференциация на различные курсы обучения.

#### *Детализирующая диагностика.*

Этап детализирующей диагностики определяется дифференциацией учебно-воспитательного процесса, включающий в себя совокупность всех признаков. Диагностические процедуры фиксируют эффективность преемственности системы высшего образования многоуровневого характера [1. С. 44]:

- Информационная преемственность обеспечивает сбор, переработку и усвоение полученной информации. Реализуется через креативность, уровень профессионализма.
- Интеллектуальная преемственность определяется уровнем умственного развития субъектов образовательного процесса, качественным выполнением логических мыслительных операций.
- Логическая преемственность определяется такими показателями как анализ и систематизация информации в процессе обучения в вузе.
- Мотивационная преемственность осуществляется желанием учиться, активизацией деятельности, созданием комфортной образовательной среды и эффективных организационных условий.

Видовое представление диагностических преемственностей означает целостную фиксацию количественных и качественных показателей сформированности полноценного учебно-воспитательного процесса в вузе.

#### *Самодиагностика Я-концепции.*

Этап самодиагностики соответствует второй ступени высшего образования, вводятся листы самооценки, профессиональной Я-концепции.

Полученный в результате исследования диагностический материал раскрывает процесс самоадаптации будущего специалиста к профессии и профессиональной среде: осознание студентом своих возможностей в аспекте самореализации в профессии, мотивация приобщения к ней с учетом их возможностей и ценностной определенности предстоящей деятельности, постоянная соотнесенная самооценка с реальными перспективами профессионального продвижения.

*Диагностика качества вузовского образования.*

Диагностика качества профессиональной подготовки в вузе осуществляется через освоение профессиональных образовательных программ, формирование общей культуры личности, формирование методического обеспечения, развитие учебно-воспитательной деятельности, повышение уровня профессионализма педагогического состава, осуществление безопасности обучающихся, применение новейших технологий и приемов в обучении.

Каждый вид диагностики и на каждой ступени высшего образования объективно является значимым для формирования субъект-субъектных отношений внутри педагогического взаимодействия. Комплекс диагностических процедур, реализующихся в учебно-воспитательном процессе вуза, обеспечивает социальную и личностную перспективу практически для всех преподавателей и студентов.

Современная вузовская подготовка предполагает качественную диагностику учебно-воспитательного процесса, включающая диагностику качества педагогической деятельности, инновационности и технологичности, профессионализма педагогов, качества цифровых компетенций.

Диагностическое обеспечение учебно-воспитательного процесса в этом случае опирается на ведущие принципы [3, С. 120]:

Принцип приоритета познания обследования, сформированности взаимосвязей компонентов, подбираются диагностические методики и процедуры.

Принцип оптимального формирования общественного мнения и их самосознания, обеспечивает новаторство, совместную творческую деятельность.

Принцип субъективной направленности предполагает переход самопознанию, самообразованию, самовоспитанию через активность студенческой деятельности, осознание обучающимися в изменение, самоисследовании.

Принцип непрерывного диагностического процесса обеспечивает постоянный контроль и коррекцию личностно-профессионального развития будущего специалиста.

Принцип достоверности данных предполагает осуществление диагностики наиболее валидными и надежными методиками изучения личности и поведения.

Принцип последовательности диагностических действий, определяющий системный иерархический подход в диагностических процедурах.

В процессе диагностического исследования и самоисследования в условиях вузовского обучения студенты оценивают успешность учебно-воспитательной деятельности на протяжении всего срока обучения, выстраивают цели и планы на будущую профессиональную деятельность.

Следует отметить, что диагностическая деятельность преподавательского состава предполагает использование метода наблюдения как средства системного фиксирования поведения обучающихся в различных стандартных и нестандартных образовательных ситуациях.

Систематическое наблюдение обеспечивает сбор диагностической информации с помощью тестов, анкет, практических и творческих работ. Это дает возможность прогнозировать, предвидеть и оценивать полученную информацию с целью предупреждения конфликтных или негативных реакций поведения.

Диагностика играет важную роль в процессе целенаправленного и эффективного осуществления учебно-воспитательного процесса. Диагностическая деятельность в условиях вуза позволяет совершенствовать процессы обучения, воспитания и развития будущих специалистов.

**Выводы.** Систематическое комплексное диагностическое обеспечение учебно-воспитательного процесса в вузе реализует эффективную педагогическую деятельность всех субъектов обучения.

Диагностические процедуры, включенные в образовательный процесс, раскрывают мотивированность обучения, уровень интеллектуально-личностного развития студентов и преподавателей, психолого-педагогические условия формирования личности обучающихся, а также прогнозирование и удовлетворенность будущей профессиональной деятельностью.

В следствие этого, можно обосновать что диагностическое обеспечение учебно-воспитательного процесса в вузе отвечает сем требованиям федерального государственного образовательного стандарта.

#### **Литература:**

1. Бордовская, Н.В. Методика оценки качества деятельности преподавателей вуза: методические рекомендации / Н.В. Бордовская, Е.В. Титова. – СПб, Архангельск, 2003. – 72 с.
2. Кузьмина, Т.И. Диагностика Я-социального у младших школьников с интеллектуальными нарушениями / Т.И. Кузьмина // Вестник Мининского университета. – 2019. – Том 7. – № 3. – <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2019-7-4-13>.
3. Мешкова, Т.А. Качество преподавания как неотъемлемая часть культуры качества в вузе / Т.А. Мешкова // Вопросы образования. – 2010. – №3. – С. 115-134.
4. Мялкина, Е.В. Диагностика качества образования в вузе / Е.В. Мялкина // Вестник Мининского университета. – 2019. – Том 7. – № 4. – <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2019-7-3-4>.
5. Щуркова, Н. Е. Педагогика. Воспитательная деятельность педагога. Учебное пособие для бакалавриата и магистратуры / Н.Е. Щуркова. – М.: Юрайт, 2019. – 320 с.

УДК 373.3

**доктор психологических наук, доцент Литвиненко Наталья Валерьевна**  
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург);  
**кандидат педагогических наук, старший преподаватель Гасилина Мария Александровна**  
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

### ФОРМИРОВАНИЕ СПОСОБНОСТИ К СОТРУДНИЧЕСТВУ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ДЕЗАДАПТИВНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

*Аннотация.* Актуальность формирования способности к сотрудничеству у детей дошкольного возраста диктуется социально-нормативными возрастными характеристиками возможных достижений на этапе завершения дошкольного образования. Особенно значима проблема формирования способности к сотрудничеству у детей старшего дошкольного возраста. Это критический период в развитии ребенка, характеризующийся качественной перестройкой сознания личности, сменой социальной ситуации развития, обуславливающий сензитивность ребенка к неблагоприятным воздействиям социальной среды. Старший дошкольный возраст является переходным от дошкольного к начальному обучению. Старшему дошкольнику предстоит усвоить новый вид деятельности – учебную деятельность, которая носит преимущественно коллективный характер. Ребенку неспособному взаимодействовать с другими людьми (сверстниками, педагогами) намного труднее входить в учебную деятельность, поэтому важно сформировать в этом возрасте способность к сотрудничеству. В данной статье представлены результаты эмпирического изучения особенностей сформированности способности к сотрудничеству у детей 6-7 лет с дезадаптивным поведением. Эмпирические данные получены на основе выделенных показателей сформированности способности к сотрудничеству у старших дошкольников с дезадаптивным поведением, а также применения комплекса диагностических методик и заданий. В исследовании сформированность способности к сотрудничеству у детей 6-7 лет с дезадаптивным поведением выявлялись в сфере отношений «ребенок–сверстник», «ребенок–взрослый». Для этого использовались такие показатели как принятие в группе сверстников и характер взаимоотношений со сверстниками и взрослыми. Выбор диагностических методик и заданий обусловлен показателями сформированности способности к сотрудничеству у старших дошкольников с дезадаптивным поведением. Выбранные диагностические методики и задания характеризуются надежностью и валидностью. Научная новизна исследования заключается в выявлении особенностей сформированности способности к сотрудничеству у детей старшего дошкольного возраста с дезадаптивным поведением. Важнейшими результатами исследования являются определение особенностей сформированности способности к сотрудничеству у старших дошкольников с дезадаптивным поведением, которые проявляются в отношениях с воспитателем – отсутствие активности и инициативности в общении; игнорировании просьб; агрессивная реакция на положительные воздействия. В отношениях со сверстниками – непонимание потребностей и желаний других детей; ссоры, конфликты; отсутствие инициативы в общении; игнорирование вопросов; отсутствие стремления понять сверстников в процессе общения, их мысли, чувства; пассивное и подчиненное положение в игровой деятельности с другими детьми, использование неконструктивных средств решения проблемных ситуаций в игре; негативная реакция на успех или неуспех других, отказ оказывать поддержку и помощь им; отказ от продумывания совместных действий для достижения поставленной цели; отсутствие активности по разрешению конфликтов.

*Ключевые слова:* способность к сотрудничеству, дезадаптивное поведение, проявления дезадаптивного поведения, старший дошкольный возраст, коммуникативная компетентность.

*Annotation.* The relevance of the formation of the ability to cooperate in preschool children is dictated by the socio-normative age characteristics of possible achievements at the stage of completion of preschool education. The problem of forming the ability to cooperate in older preschool children is especially significant. This is a critical period in the development of the child, characterized by a qualitative restructuring of the consciousness of the individual, a change in the social situation of development, which causes the sensitivity of the child to the adverse effects of the social environment. The senior preschool age is transitional from preschool to primary education. The senior preschooler will have to learn a new type of activity – educational activity, which is mainly of a collective nature. It is much more difficult for a child who is unable to interact with other people (peers, teachers) to enter into educational activities, therefore it is important to form the ability to cooperate at this age. This article presents the results of an empirical study of the peculiarities of the formation of the ability to cooperate in children 6-7 years old with maladaptive behavior. Empirical data were obtained on the basis of the selected indicators of the formation of the ability to cooperate in older preschoolers with maladaptive behavior, as well as the use of a set of diagnostic techniques and tasks. In the study, the formation of the ability to cooperate in 6-7-year-old children with maladaptive behavior was revealed in the sphere of "child-peer", "child-adult" relationships. For this purpose, such indicators as acceptance in a peer group and the nature of relationships with peers and adults were used. The choice of diagnostic methods and tasks is determined by the indicators of the formation of the ability to cooperate in older preschoolers with maladaptive behavior. The selected diagnostic methods and tasks are characterized by reliability and validity. The scientific novelty of the study is to identify the features of the formation of the ability to cooperate in older preschool children with maladaptive behavior. The most important results of the study are to determine the features of the formation of the ability to cooperate in older preschoolers with maladaptive behavior, which manifest themselves in relationships with the educator – lack of activity and initiative in communication; ignoring requests; aggressive reaction to positive influences. In relationships with peers – misunderstanding of the needs and desires of other children; quarrels, conflicts; lack of initiative in communication; ignoring questions; lack of desire to understand peers in the process of communication, their thoughts, feelings; passive and subordinate position in play activities with other children, the use of non-constructive means of solving problem situations in the game; negative reactions to the success or failure of others, refusal to support and help them; refusal to thinking through joint actions to achieve the set goal; lack of activity in conflict resolution.

*Key words:* ability to cooperate, maladaptive behavior, manifestations of maladaptive behavior, senior preschool age, communicative competence.

**Введение.** Важнейшей социально-педагогической проблемой современного дошкольного образования является обеспечение позитивной социализации и индивидуализации, личностного развития ребенка на основе его сотрудничества со взрослыми и сверстниками. Однако ее решение осложняется ростом количества дошкольников с дезадаптивным поведением, которые характеризуются проявлениями раздражительности, агрессии, эмоциональной несдержанности, формальным отношением к правилам и нормам поведения в группе детского сада. Особенно данная проблема актуальна для детей 6-7 лет – возрастной период, который является переходным к младшему школьному возрасту. Ребенок, не способный



к сотрудничеству со сверстниками и взрослыми (педагогами), будет испытывать трудности в начальной школе в процессе вхождения в учебную деятельность.

Период старшего дошкольного возраста длится с шести до семи лет. Именно в этот период происходят существенные изменения в развитии высших психических функций, связанные с возрастанием их произвольности, возникают такие новообразования как соподчинение мотивов, внутренняя позиция школьника, рождение социального Я, развитие волевых качеств, формирование первичных этических инстанций, осознание себя как личности.

**Изложение основного материала статьи.** В нормативных документах и современных образовательных программах дошкольного образования сотрудничество со сверстниками рассматривается как важнейший фактор общего психического развития дошкольника, его личностного становления, а также условие его полноценного вхождения в социальную среду. Без развития способности к сотрудничеству очень сложно достичь таких целей в социально-коммуникативном развитии детей как становление целенаправленности и саморегуляции собственных действий; развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками, уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых.

Без способности к сотрудничеству невозможно формирование коммуникативной компетентности, которая определяется «степенью популярности ребенка в группе сверстников и проявляется в готовности реализовывать позитивные стратегии в общении с взрослым и сверстниками, общительности, любознательности, социальной адекватности поведения, ярко выраженном интересе к авторитетному взрослому, отсутствие закрытости и отгороженности» [2, С. 31].

В исследованиях отмечается, что в процессе сотрудничества с разными людьми (родителями, сверстниками, педагогами) дошкольник приобретает такие качества как доброжелательность, оценивать других и себя, умение выстраивать конструктивное взаимодействие с другими людьми, высказывать и отстаивать свою точку зрения [19] и разумно и обоснованно решать возникающие конфликтные ситуации [20].

Анализ научных исследований показал, что способность к сотрудничеству обеспечивает реализацию таких важных функций как развивающая, коммуникативная, воспитательная, контрольно-оценочная, организационная. Развивающая функция позволяет детям сравнивать личное мнение с мнением других детей, обмениваться разными точками зрения, в результате возникает столкновение несовместимых представлений, обуславливающих возникновение противоречий и расхождений. Сущность коммуникативной функции сотрудничества заключается в том, что оно обеспечивает развитие навыков результативного взаимодействия при разрешении конфликтных ситуаций; навыков взаимной поддержки внутри группы; выступать в разных социальных ролях. Воспитательная функция позволяет учить детей принимать позицию других людей, стараться не нарушать этические нормы поведения. Контрольно-оценочная функция «заставляет» каждого ребенка более активно выявлять причины своих ошибок в совместной деятельности, обращаться за помощью детей или взрослых (педагогов, родителей). Организационная функция обеспечивает построение сотрудничества при комбинировании различных форм взаимодействия между детьми (парная, групповая), между взрослыми и детьми, различных видов деятельности.

Формирование способности к сотрудничеству осложняется тем, что в настоящее время детям дошкольного возраста не хватает «деятельности по интересам и с учетом инициативных предложений, чаще касающихся тематики совместной деятельности с взрослым и сверстниками» [7, С. 41].

В современных научных исследованиях неспособность сотрудничать со сверстниками и взрослыми рассматривается как одно из основных проявлений дезадаптивного поведения дошкольников [3]. Исследователи описывают дезадаптивное поведение как сложное системное образование, зафиксированное в деформациях основных сфер развития личности [11] и как результат нарушения воспитания и социализации ребенка [18].

В нашем исследовании дезадаптивное поведение детей старшего дошкольного возраста рассматривается как комплексное образование, проявляющееся в неадекватном поведении в группе, в негативном отношении к сверстникам и воспитателю, возникающее под влиянием факторов тревожности, агрессивности, неадекватной самооценки и обуславливающее неблагоприятный социометрический статус в группе и неготовность к школьному обучению [5, С. 8].

В зарубежных исследованиях отмечают такие проявления дезадаптивного поведения как формальное отношение к нормам и правилам поведения, манипулирование ими или отвержение правил и норм поведения [1], недостаточное развитие социальных навыков [22], недостаточный уровень эмоционального контроля, навыков поведения [23], невнимательность и гиперактивность [24].

Цель нашей работы заключалась в разработке программ, направленных на формирование способности к сотрудничеству у старших дошкольников с дезадаптивным поведением.

Исследование было проведено в 2019-2021 гг. в подготовительных к школе группах. Данная работа проводилась в базовых дошкольных образовательных организациях г. Оренбурга и Оренбургской области. На разных этапах исследования всего приняли участие 94 ребенка подготовительных к школе групп в возрасте 6-7 лет.

Основной задачей на первом этапе экспериментальной работы являлось выявление детей 6-7 лет с дезадаптивным поведением. Для этого было организовано наблюдение за особенностями поведения старших дошкольников (насколько они осознанно используют комплекс правил поведения, который установлен в рамках дошкольных образовательных организациях). Более полно данный этап экспериментальной работы представлен в наших публикациях [6; 14]. От общего количества детей, участвующих в исследовании было выявлено 43% детей старшего дошкольного возраста с дезадаптивным поведением.

Второй этап экспериментальной работы включал решение такой задачи как определение особенностей сформированности способности к сотрудничеству со сверстниками и взрослыми у старших дошкольников с дезадаптивным поведением. Для решения этой задачи использовались диагностические методики – «Карта наблюдений за проявлениями коммуникативных способностей у дошкольников» (А.М. Щетинина, М.А. Никифорова) [21], «Игровая комната» (О.М. Дьяченко) [21], проективный вербальный тест на интерпретацию детьми воображаемых ситуаций (Ю.А. Афонькина, Г.А. Урунтаева) [10], «Лабиринты» (Е.Е. Кравцова) [9]; диагностические задания «Не поделили игрушку», «Необитаемый остров» и «Интервью» (О.И. Дыбина) [17].

Результаты, полученные с помощью диагностической методики «Карта наблюдений за проявлениями коммуникативных способностей у дошкольников» [21] показали, что у 21% детей старшего дошкольного возраста с дезадаптивным поведением выявлен низкий уровень развития коммуникативных способностей. Эти дошкольники не проявляли эмоциональной реакции на чувства и переживания сверстников по общению. У этой подгруппы старших дошкольников не проявлялось желание понять желания собеседников (например, не интересовались у сверстников по общению, в какие игры им нравится играть, не стремились оказать помощь при выполнении игрового задания); не отвечали на вопросы собеседника, часто ссорились и конфликтовали; не проявляли инициативу в общении; не наблюдалось

стремление понять сверстников в процессе общения, их мысли, чувства (например, не задавали вопросы: «Почему ты со мной не играешь?», «Почему ты на меня обиделся?»).

У 18% старших дошкольников с дезадаптивным поведением выявлен средний уровень развития коммуникативных способностей. Они откликались на чувства и переживания сверстников по общению, на их просьбы. Эти старшие дошкольники старались отвечать на вопросы собеседника; проявляли инициативу в общении; продолжительное время могли поддерживать контакт. Однако редко учитывали потребности и желания других детей в игровой деятельности; не часто стремились оказывать помощь при выполнении игровых заданий; не всегда смело и бесконфликтно отстаивали свою позицию.

Лишь 9% старших дошкольников с дезадаптивным поведением продемонстрировали высокий уровень развития коммуникативных способностей. Старшие дошкольники с дезадаптивным поведением этой подгруппы проявляли эмоциональную реакцию на чувства и переживания сверстников по общению; проявляли сострадание, выражали сочувствие; старались учитывать потребности и желания (например, соглашались с точкой зрения собеседника, заинтересованно задавали вопросы, поддерживали и оказывали помощь); отвечали на вопросы сверстников; проявляли активность в общении; уверенно отстаивали (но иногда конфликтно) свое мнение; принимали участие в организации и проведении игр; заинтересовывали сверстников по общению своими действиями; длительное время поддерживали контакт.

По методике О.М. Дьяченко «Игровая комната» [21] у 11% детей старшего дошкольного возраста с дезадаптивным поведением выявлен низкий уровень сформированности способности к сотрудничеству в игре. У этих детей отсутствовала инициатива в общении; предлагали самостоятельно всего одну-две игры с нечетким замыслом; выступали пассивными участниками игры и с трудом распределяли и выполняли роли; занимали не доминирующую позицию в общении; использовали в процессе решения конфликтных ситуаций вербальную агрессию. Старшие дошкольники с дезадаптивным поведением из этой группы предпочитали играть с одним ребенком.

У 24% старших дошкольников с дезадаптивным поведением выявлен средний уровень сформированности способности к сотрудничеству в процессе игровой деятельности. Они испытывали затруднения в объяснении правил предложенных игр; занимали не доминирующую позицию в общении; не проявляли инициативы в распределении ролей в игре; выбирали в качестве партнеров для игры двух сверстников или взрослых; продемонстрировали умения решать некоторые проблемные ситуации в игровой деятельности с помощью конструктивных средств (например, договаривались, учитывали позицию другого ребенка, оказать помощь); в разворачивании сюжета игры испытывали трудности. Старшие дошкольники этой подгруппы не находились в изоляции, однако и не занимали лидирующих позиций среди сверстников.

Высокий уровень сформированности способности к сотрудничеству в игре выявлен у 8% старших дошкольников с дезадаптивным поведением. Эти старшие дошкольники проявляли инициативу в общении, занимали лидирующие позиции в игре; четко объяснили правила предложенной игры; продемонстрировали умения решать конфликтные ситуации в игре; пользовались популярностью среди других детей, которые регулярно их предпочитали для совместных игр.

Способность старших дошкольников с дезадаптивным поведением сотрудничать с взрослыми выявляли с помощью проектного вербального теста на интерпретацию воображаемых ситуаций (авторы – Ю.А. Афонькина, Г.А. Урунтаева) [10]. На основе анализа ответов детей на поставленные вопросы мы выявили, что 12% детей подготовительных к школе групп с дезадаптивным поведением имеют высокий уровень сформированности способности сотрудничать с педагогом. Эти дети проявляли инициативу и активность вступать в диалог с педагогом; откликались на его просьбы; старались не нарушать дисциплину.

Средний уровень сформированности способности сотрудничать с педагогом выделен у 15% старших дошкольников с дезадаптивным поведением. Для них характерна негативная установка на педагогические воздействия; редко проявляли инициативу и активность вступать в диалог с педагогом; не на все просьбы педагога откликались; не соблюдали правила и нормы поведения в группе.

Низкий уровень сформированности способности сотрудничать с педагогом выявлен у 16% старших дошкольников с дезадаптивным поведением. У них отсутствовала активность и инициативность в общении с педагогом; не откликались на его просьбы; не выражали радость или огорчение когда педагог их хвалит.

Диагностическая методика «Лабиринты» [9], позволила выявить у 10% детей подготовительных к школе групп с дезадаптивным поведением низкий уровень сформированности способности к сотрудничеству. Эти дети часто нарушают правила игры, не проявляют инициативы в общении в процессе игры, не согласовывают свои действия с действиями сверстников. У 25% детей старшего дошкольного возраста выявлен средний уровень сформированности к сотрудничеству. Для них характерно: проявление инициативы в общении в процессе игровой деятельности, обращаются к сверстникам за необходимой информацией для выполнения игрового задания. Однако эти старшие дошкольники часто копируют действия у сверстников и не продумывают совместное решение для достижения поставленной цели. 8% старших дошкольников с дезадаптивным поведением с высоким уровнем сформированности к сотрудничеству. Они способны к взаимодействию в игровой ситуации (проявлялось в поиске совместного способа решения в игровой ситуации). Часто не достигали успеха в игре, не согласовывали действия сверстников в игровой деятельности, поскольку «боролись за достижение превосходства».

Способность к сотрудничеству у старших дошкольников с дезадаптивным поведением мы выявляли также с помощью таких диагностических заданий как «Не поделили игрушку», «Необитаемый остров», «Интервью» [17]. Диагностические задания позволили выделить количество детей старшего дошкольного возраста с дезадаптивным поведением, провоцирующих ссоры (21% старших дошкольников, диагностическое задание «Не поделили игрушку»); количество старших дошкольников, не проявляющих интереса к мнению других детей и манипулирующих нормами поведения (19% старших дошкольников, диагностическое задание «Необитаемый остров»); количество детей старшего дошкольного возраста с дезадаптивным поведением, испытывающих трудности в высказывании своей точки зрения (29% старших дошкольников, диагностическое задание «Интервью»).

Таким образом, полученные данные подтверждают, что у старших дошкольников имеют проблемы во взаимодействии со сверстниками и воспитателем, а также подтверждают необходимость формирования способности к сотрудничеству.

На формирующем этапе экспериментальной работы разработаны и реализованы программы: «Формирование социально адекватного поведения старших дошкольников в группе и во взаимодействии с взрослыми», «Педагогическая профилактика негативных эмоциональных состояний у детей старшего дошкольного возраста». Программы составлены с учетом особенностей детей с дезадаптивным поведением. Эти программы дополняют содержание таких образовательных областей как «Социально-коммуникативное развитие» и «Познавательное развитие», представленных в образовательной программе детского сада.

Программа «Формирование социально адекватного поведения старших дошкольников в группе и во взаимодействии с взрослыми» направлена на решение следующих задач: воспитывать культуру поведения в группе и во взаимодействии с взрослыми, дружеские взаимоотношения между детьми; продолжать учить детей выполнять установленные нормы поведения; воспитывать уважение к старшим; формировать умение слушать собеседника.

Программа включала 12 игровых занятий, которые проводили один раз в неделю по тридцать минут. На игровых занятиях педагог организовывал совместно с детьми сюжетно-ролевые (например, «В детском саду», «На площадке») и словесные игры (например, «Давай поговорим», «Скажи наоборот», «Сделай комплимент», «Диалоги», «Подарок»). В ходе проведения игр старшие дошкольники учились принимать планы и замыслы сверстников, разделять переживания других детей; закрепляли представления о дружбе и взаимопомощи, преодолевали отчужденную позицию по отношению к сверстникам. Игровые занятия включали и решение детьми воспитывающих ситуаций (например, «Ксюша отбирает куклу у Тани», «Юра раскидывает игрушки», «Юля кричит на Егора и бросает в него альбом»). На этих занятиях дети предлагали приемлемые способы разрешения конфликтов и ссор со сверстниками и взрослыми, а воспитатель проводил беседы с детьми на темы «Дружба», «Стремление помочь», «Кого мы называем добрым?».

Кроме представленной программы, разработана и реализована программа «Педагогическая профилактика негативных эмоциональных состояний у детей старшего дошкольного возраста», которая содержала тринадцать развивающих занятий. Занятия проводились один раз в неделю по тридцать минут. Данная программа была направлена на реализацию цели – устранение страхов, скованности, внутренней напряженности; формирование уверенности в себе. Содержание программы включало два раздела: «В мире эмоций» и «Моя самооценка». На занятиях старшие дошкольники выполняли упражнения (например, «Подари подарок другу», «Радость», «Гнев»), которые способствовали формированию у старших дошкольников умений словесно обозначать, распознавать и сравнивать эмоции людей. Проводились игры-драматизации (например, «Три подружки», «День рождения куклы Тани», «Приходите в гости»), обеспечивающие освоение приемов самоконтроля, саморегуляции эмоциональных состояний и поведения. На развивающих занятиях применялся комплекс разнообразных приемов неигрового типа (например, групповая песня, ритуалы приветствия и прощания, принятие групповых решений), обеспечивающую групповую сплоченность детей.

После апробации программ, направленных на формирование способности к сотрудничеству у старших дошкольников с дезадаптивным поведением, проведен контрольный этап эксперимента. Данные, полученные с использованием диагностической методики «Карта наблюдений за проявлениями коммуникативных способностей у дошкольников» [21], показали, что с 21% до 15% уменьшилось количество детей с низким уровнем развития коммуникативных способностей. Результаты, полученные по методике О.М. Дьяченко «Игровая комната» [21], свидетельствуют об уменьшении количества среди старших дошкольников с дезадаптивным поведением детей с низким уровнем сформированности коммуникативных умений (с 11% до 5%) и об увеличении количества детей со средним (с 24% до 26%) и высоким (с 8% до 12%) уровнем сформированности коммуникативных умений.

Положительная динамика выявлена по показателю «отношение старшего дошкольника к воспитателю». Данный показатель изучался с помощью проективного проектного вербального теста на интерпретацию воображаемых ситуаций (авторы – Ю.А. Афонькина, Г.А. Урунтаева) [10]. Количество детей старшего дошкольного возраста с дезадаптивным поведением с высоким и средним уровнями отношения к воспитателю увеличилось с 27% до 38% (статистическая значимость различий составила ( $p \leq 0,05$ ). С низким уровнем количество детей уменьшилось до 5%.

Результаты, полученные до и после проведения экспериментальной работы, свидетельствуют об эффективности реализованных программ, направленных на формирование способности к сотрудничеству у старших дошкольников с дезадаптивным поведением.

**Выводы.** Таким образом, полученные в нашем исследовании результаты свидетельствуют, что у старших дошкольников с дезадаптивным поведением в сфере отношений «ребенок-взрослый» проявляются: отсутствие активности и инициативности в общении; игнорирование просьб; агрессивная реакция на положительные воздействия; в отношениях «ребенок-сверстник» – непонимание потребностей и желаний других детей; ссоры, конфликты; отсутствие инициативы в общении; игнорирование вопросов; отсутствие стремления понять сверстников в процессе общения, их мысли, чувства; пассивное и подчиненное положение в игровой деятельности с другими детьми, использование неконструктивных средств решения проблемных ситуаций в игре; негативная реакция на успех или неуспех других, отказ оказывать поддержку и помощь им; отказ от продумывания совместных действий для достижения поставленной цели; отсутствие активности по разрешению конфликтов.

Формирование способности к сотрудничеству у детей подготовительных к школе групп с дезадаптивным поведением будет эффективным, если в дошкольных образовательных организациях реализуются специальные программы, направленные на формирование конструктивного взаимодействия со сверстниками и взрослыми; представлений о нормах и правилах поведения в группе; формирование навыков устранения внутренней напряженности, формирование уверенности в себе.

#### Литература:

1. Адлер, А. Индивидуальная психология и развитие ребенка / А. Адлер. – Москва: Институт общегуманитарных исследований, 2017. – 166 с.
2. Батенова, Ю.В. Личность дошкольника: коммуникативная компетентность и социальный статус ребенка / Ю.В. Батенова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2020. – № 1(30). – С. 20-31.
3. Биктина, Н.Н. Школьная дезадаптация как следствие психологического неблагополучия образовательной среды / Н.Н. Биктина // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 53-58. – С. 370-375.
4. Гаврилушкина, О.П. Проблемы социальной и коммуникативной компетентности дошкольников и младших школьников с трудностями в общении / О.П. Гаврилушкина, А.А. Малова, М.В. Панкратова // Современная зарубежная психология. – 2012. – № 2. – С. 5-16.
5. Гасилина, М.А. Воспитательно-образовательная работа с детьми с дезадаптивным поведением / М.А. Гасилина // Начальная школа. – 2019. – № 8. – С. 12-16.
6. Гасилина, М.А. Предупреждение дезадаптивного поведения детей дошкольной образовательной организации / М.А. Гасилина, Н.В. Литвиненко. – Москва: Спутник+, 2021. – 204 с.
7. Деркунская, В.А. Воспитание и развитие дошкольника как субъекта деятельности и поведения в детском саду / В.А. Деркунская // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2019. – № 1 (91). – С. 34-45.
8. Кравцов, Г.Г. Взаимосвязь обучения и развития: проблемы и перспективы / Г.Г. Кравцов, Е.Е. Кравцова // Культурно-историческая психология. – 2020. – № 1. – С. 4-12.
9. Кравцова, Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе / Е.Е. Кравцова. – Москва: Педагогика, 1991. – 152 с.
10. Краснощекова, Н.В. Диагностика и развитие личностной сферы детей старшего дошкольного возраста / Н.В. Краснощекова. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. – 304 с.
11. Куликов, В.Б. Деструктивное поведение: теоретико-методологический аспект / В.Б. Куликов // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2006. – № 3 (27). – С. 89-92.

12. Ледовских, Н.К. Сотрудничество дошкольников разного пола как фактор сплочения детской группы / Н.К. Ледовских // Детский сад: теория и практика. – 2014. – № 5. – С. 20-26.
13. Лисина, М.И. Формирование личности ребенка в общении / М.И. Лисина. – Санкт-Петербург: Питер, 2021. – 209 с.
14. Литвиненко, Н.В. Диагностика проявлений дезадаптации детей 6-7 лет к образовательной среде дошкольной организации / Н.В. Литвиненко, М.А. Гасилина // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2017. – № 11 (211). – С. 18-25.
15. Милованова, Н.Г. Теория и практика подготовки педагогов к работе с дезадаптированными детьми: монография / Н.Г. Милованова. – Санкт-Петербург: ИОВ РАО, 2002. – 292 с.
16. Обухова, Л.А. Социализация детей дошкольного возраста в образовательной модели «Сад детских инициатив» / Л.А. Обухова // Вестник Воронежского института развития образования. – 2018. – № 1. – С. 113-118.
17. Педагогическая диагностика компетентностей дошкольников. Для работы с детьми 5-7 лет / под ред. О.В. Дыбиной. – Москва: Мозаика-Синтез, 2018. – 64 с.
18. Посохова, С.Т. Психология адаптирующейся личности: монография / С.Т. Посохова. – Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. – 240 с.
19. Римашевская, Л.С. Как развивать сотрудничество дошкольников со сверстниками в процессе совместной детской деятельности / Л.С. Римашевская // Детский сад от А до Я. – 2013. – № 2 (62). – С. 3-18.
20. Смирнова, Е.О. Влияние предметно-пространственной среды на игровую инициативность дошкольников / Е.О. Смирнова // Педагогика. – 2020. – № 3. – С. 72-82.
21. Суловицкая, М.В. Сборник диагностик, направленных на выявление уровня сформированности социально-коммуникативного развития / М.В. Суловицкая. – Камышлов: Изд-во ГБПОУ СО «Камышловский педагогический колледж», 2018. – 79 с.
22. Ostrov, J.M. Prospective associations between aggression/bullying and adjustment in preschool: Is general aggression different from bullying behavior / J.M. Ostrov, K.E. Kamper-DeMarco, S.J. Blakely-McClure, K.J. Perry, L. Mutignani // Journal of Child and Family Studies. – 2018. – 14 p.
23. Poulou, M.S. Emotional and behavioural difficulties in preschool / M.S. Poulou // Journal of Child and Family Studies. – 2015. – N 24. – P. 225-236.
24. Yoder, M.L. Teacher perception of preschool disruptive behavior: Prevalence and contributing factors / M.L. Yoder, A.P. Williford // Early Education and Development. – 2019. – N 28 (1). – P. 43-58.

**Педагогика**

**УДК 378.147-388**

**кандидат экономических наук, доцент Лохтина Татьяна Николаевна**  
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
 высшего образования Иркутский государственный университет (г. Иркутск);  
**кандидат экономических наук, доцент Метелица Виктория Ивановна**  
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
 высшего образования Иркутский государственный университет (г. Иркутск);  
**преподаватель Томских Евгения Олеговна**  
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
 высшего образования Иркутский государственный университет (г. Иркутск)

### **ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ**

*Аннотация.* Статья посвящена проблеме совершенствования организационных аспектов подготовки педагогов в соответствии с целевыми установками реформирования образования. Возрастающие общественные требования к развитию системы образования в России формируют спрос на компетентных, творческих, готовых к принятию и продвижению новых знаний специалистов. Этим объясняется увеличение научно-исследовательской составляющей в программах высшей школы. В первую очередь это касается подготовки педагогических работников. В современном университете организация научно-исследовательской работы рассматривается как обязательное и неотъемлемое условие профессиональной подготовки студентов. Научно-исследовательская работа способствует привлечению студентов к практической деятельности. Исследовательская деятельность развивает навыки коммуникации, повышает ответственность за качество выполненной работы. Задача университета – вырастить учителя-исследователя, готового работать творчески, не шаблонно, способного к самостоятельному исследованию, поиску и обработке различной информации. Формирование научных интересов студентов будет более плодотворным, если организация работы способствует активизации и стимулированию познавательной и мыслительной деятельности. Исследовательская работа студентов развивает научный интерес к учебным дисциплинам и профессиональным областям знаний. Результаты проведенного исследования раскрывают возможности педагогического института ИГУ по расширению контингента учащихся, ведущих научную деятельность. Полученные данные способствуют привлечению студентов к научным исследованиям, ориентированным на решение актуальных проблем в сфере образования. Анализ результатов деятельности студентов подтверждает рост их заинтересованности в исследовательской работе. В статье обосновано расширение разнообразных форм и уровней этого участия. Активизация научно-исследовательской деятельности является фундаментом для начала успешной профессиональной работы.

*Ключевые слова:* научно-исследовательская работа, исследовательская компетенция, студенты, научный интерес, навыки научной деятельности.

*Annotation.* The article is devoted to the problem of improving the organizational aspects of teacher training by the targets of education reform. Increasing social demands for the development of the education system in Russia form the demand for competent, creative specialists ready to accept and promote new knowledge. This explains the increase in the research component in higher education programs. First of all, this concerns the training of teachers. In a modern university, the organization of research work is considered an obligatory and indispensable condition for the professional training of students. Research activity develops communication skills, increases responsibility for the quality of the work performed. Research work helps to attract students to practical activities. The task of the university is to raise a teacher-researcher who is ready to work creatively, not in a stereotyped way, capable of independent research, search, and processing of various information. The formation of scientific interests of students will be more fruitful if the organization of work contributes to the activation and stimulation of cognitive and mental activity. The research work of students forms a scientific interest in academic disciplines and professional fields of knowledge. The results of the

study reveal the possibilities of the ISU Pedagogical Institute to expand the contingent of students involved in scientific activities. The data obtained contribute to attracting students to scientific research focused on solving urgent problems in the field of education. Analysis of the results of students' activities confirms the growth of their interest in research work. The article substantiates the expansion of various forms and levels of this participation. The intensification of research activities is the foundation for starting a successful professional work.

*Key words:* research work, research competence, students, scientific interest, research skills.

**Введение.** Современный этап общественного развития отличается повышенными требованиями к выпускникам высшей школы, в том числе, к профессиональной подготовке будущего педагога. Непрерывные трансформации, затрагивающие все важнейшие сферы научно-технической, экономической, общественно-политической, социокультурной жизни в современном обществе формируют новые запросы к личности учителя и к социально-образовательной модели, соответствующей эпохе [2]. Необходимость интеграции науки и образования, участие работников и обучающихся в научных исследованиях и экспериментальных разработках определена законодательно, в социально-экономической политике возрастает внимание к научно-технической составляющей. Научно-исследовательская деятельность призвана способствовать выявлению и использованию новых знаний через осуществление фундаментальных, прикладных и поисковых исследований, выполнение научно-исследовательских работ и ускоренное внедрение полученных результатов. Сформированность исследовательских компетенций как результат практико-ориентированной организации образовательного процесса выступает важнейшим проявлением профессиональной подготовленности будущих специалистов [3]. В первую очередь, это относится к подготовке учителей, воспитателей, педагогов, которые призваны распространять приобретенные практические навыки исследовательской деятельности. Сегодня обучающемуся и его родителю важно, какой педагог приходит в школу. Какие черты и качества педагога востребованы в настоящее время? Необходимое, но не достаточное условие – глубокие знания по своему предмету – математике, информатике, химии, биологии, обществознанию и т.д. Не менее важны желание и способность учителя заинтересовать, пробудить в учащихся интерес, раскрыть связь «сухой» теории с окружающей жизненной практикой, подтолкнуть к новому знанию, а это означает растущую востребованность в навыках коммуникации [6].

Цель исследования – анализ возможностей педагогического института ИГУ по привлечению студентов к научным исследованиям, ориентированным на решение актуальных проблем образования. Необходимо совершенствование работы по вовлечению обучающихся в научно-исследовательскую деятельность, развитие навыков научно-исследовательской работы (НИР) будущих учителей.

**Изложение основного материала статьи.** Ключевая характеристика педагога в условиях грядущей «экономики знаний» – желание и умение учиться и учить, передавать новые знания детям. Важнейшая компетенция педагога в расширяющемся информационном пространстве проявляется в готовности добывать и транслировать новые знания и обучать этому своих учеников.

В соответствии с законом РФ «Об образовании в РФ» № 273-ФЗ и Уставом ФГБОУ ВО «ИГУ» в ВУЗе разработано положение о Совете молодых ученых. В деятельность совета вовлекаются сотрудники, аспиранты, магистранты и бакалавры, обучающиеся в университете. В ИГУ ежегодно разрабатывается и реализуется значительный объем научных и научно-технических мероприятий, в которых принимают участие не только преподаватели и студенты, но и внешние представители, в том числе, педагоги школ и других образовательных учреждений Иркутской области. Научно-исследовательская работа студентов (НИРС) Педагогического института (ПИ ИГУ) выступает одним из приоритетных направлений подготовки учителей, отвечающих требованиям и стандартам, обладающих необходимыми навыками, инициативой, креативностью, готовых к практической работе. Развитию профессиональных качеств обучающихся способствует комплексная организация учебного процесса, сочетающегося с внеучебной деятельностью, с опорой на новейшие достижения НТП, интеграция учебных действий и научных исследований, профессионализм педагогов, регулярное проведение научно-практических конференций, семинаров, олимпиад, конкурсов студенческого мастерства, и т.д.

Цель НИРС – развитие креативного, творческого потенциала студентов для формирования необходимых компетенций, способствующих их продуктивной педагогической работе в будущем. Следует подчеркнуть, что вовлечение студентов педагогической направленности в активное участие в научно-исследовательской деятельности не ориентировано на подготовку научных кадров. Первоочередная задача – подготовка будущих педагогов, учителей, воспитателей к активному использованию методов научных исследований в профессиональной деятельности, к передаче, распространению исследовательских навыков школьникам. Подобный синергетический эффект возможен только в случае формирования активной жизненной позиции студентов, мотивированных на познавательную деятельность, что выступает сегодня существенной проблемой для значительной части обучающихся и требует пристального анализа педагогического сообщества и поиска эффективных подходов для преодоления пассивности таких студентов. Задачи, решаемые в рамках НИРС: ознакомление студентов с основными достижениями педагогической отрасли и направлениями научно-технического прогресса в соответствующей профилю их обучения предметной области, и формирование навыков научных методов познания.

С целью выявления проблем и оценки навыков научно-исследовательской деятельности студентов ПИ ИГУ в 2020 и 2021 годах проведен опрос: «Отношение к НИР». Обработка данных позволяет сделать некоторые выводы. Традиционно в педагогическом вузе большинство обучающихся – девушки, они же составляли основной контингент среди опрошенных студентов – будущих педагогов. В ходе исследования было опрошено 342 бакалавра (1 курс – 30 студентов, 2 курс – 79, 3 курс – 100, 4 курс – 87, 5 курс – 46 студент), обучающихся на педагогических специальностях. Полученные результаты таковы. Вопрос 1. «Занимались ли Вы НИР в школе» показал, что выпускники школ не обладают необходимыми исследовательскими навыками, не все занимались исследовательскими проектами. В школах ограничены ресурсы для формирования исследовательских компетенций обучающихся, преобладает репродуктивный способ обучения. Отметим, что значительная часть наших бакалавров – это выпускники школ из поселков городского типа, деревень, сел, есть дети, окончившие малокомплектные школы, и уровень подготовки к обучению в ВУЗе очень различен. У первокурсников не сформированы исследовательские навыки, отсутствуют коммуникативные умения, недостаточные знания во многих областях. Азами НИР наши студенты начинают овладевать, еще обучаясь в школе. Основная масса студентов 2 курса (64%) отметили, что проводили исследования в процессе получения общего образования, но 36% не знакомы с такими видами работ. На 3 курсе еще более серьезный процент (42%) не участвовали в исследовательских работах, но более половины (58%) пробовали себя в НИР. 60% четверокурсников в школе выполняли исследовательские проекты, но более 39% студентов – нет. Более всего исследовательской работой в школе занимались студенты 5 курса (78%). Объединяя ответы студентов всех курсов, можно отметить, что 62% опрошенных занимались НИР в процессе обучения в школе, хотя при этом, более одной трети (36%) не были знакомы с такими видами работ.

На вопрос 2. «Хотели бы Вы заниматься НИР в вузе» 69% подтвердили, что есть желание попробовать, однако, почти треть опрошенных (31%) не высказали желания заняться исследованиями: отсутствует мотивация и пугают дополнительные трудозатраты. Анализ ответов на вопрос 3. «Для роста в профессиональной подготовке надо ли заниматься НИР» показал, что большинство респондентов (92%) понимает значимость исследовательской деятельности для личного профессионального роста. Уточняющий вопрос 4. «Участвовали ли Вы в смотрах НИРС в Пединституте?» показал, что значительная часть респондентов (73%) участвовали в ежегодном смотре студенческих научных работ, отмечается рост числа участников от младших курсов к старшим. Так, на 2 курсе приняли участие 61%, на 3 курсе – 67%, на 4 курсе – 76%, то на выпускном курсе уже 92% студентов участвовали в данном виде работ. К старшим курсам увеличивается количество используемых видов НИР, студенты участвуют в исследованиях, конкурсах, олимпиадах, выступают с докладами на конференциях, пишут и защищают курсовые работы, проекты, идет интенсивная работа над выпускной квалификационной работой. От курса к курсу изменяется и роль участников смотра НИРС. Данные опроса (вопрос 5. «Если участвовали, то в какой роли?») показывают, что на младших курсах это, в основном, роль слушателя (70%) и только небольшая часть (одна треть) самых смелых и активных выступают с докладами на заседаниях секций. На старших курсах интерес к НИР возрастает, основная часть студентов (4 курс – 52%, 5 курс – 91%) представляют результаты своих изысканий в виде докладов и презентаций, как на заседании секций, так и пленарном заседании, пишут научные статьи. При этом на вопрос 6. «Хотели бы выступить с научным докладом на пленарном заседании смотра НИРС?» большая часть дает отрицательный ответ, предпочитая участие в работе конкретных секций, и только 12% будущих педагогов готовы выйти с полученными результатами на незнакомую аудиторию. Ответы на вопрос 7. «Имеете ли вы за период обучения научные публикации?» показали закономерное возрастание публикаций у бакалавров от младших курсов к выпускным (2 курс – 7%, 3 курс – 9%, 4 курс – 23%, 5 курс – 37%). В среднем, 17% имеют публикации, это крайне мало, умение оформлять результаты исследований в виде научных статей является важным элементом исследовательских компетенций. Педагогам следует уделять больше внимания работе с бакалаврами. Вопрос 8, о количестве публикаций, позволяет сделать вывод о том, что в подавляющем большинстве случаев бакалавры за время обучения успевают подготовить по одной статье. Иная ситуация в магистратуре – там минимальный порог для выхода на защиту ВКР – наличие двух публикаций по теме исследования.

Результаты опроса по 9 вопросу об участии в студенческих олимпиадах, показывают, что такая форма НИРС практикуется в основном, на младших курсах. Например, 43% бакалавров 2 курса принимали участие в олимпиадах, на 3 курсе только 33%, 4 курсе – 21%, 5 курсе – 27%. Если рассматривать весь массив опрошенных студентов, то только 30% за весь период обучения в вузе участвовали в олимпиадном движении. В условиях вынужденного распространения дистанта возрастает количество бакалавров, которые участвуют в Интернет-олимпиадах по различным направлениям. На наш взгляд, требования к участникам и победителям еще не сформированы окончательно, данная форма НИР требует большего внимания, как со стороны педагогов, так и со стороны бакалавров, будущих учителей, которым предстоит заниматься данным видом работы в школах.

В ходе опроса мы выяснили желание студентов участвовать в тех или иных видах НИР (вопрос 10). Результаты опроса показали, что на первом месте – участие в научных конференциях и выступление с докладом; на втором подготовка и публикация научных статей. Интересно, что на третьем месте оказывается желание студентов самостоятельно определять тему научных исследований и получать при этом квалифицированную помощь преподавателей. Отметим виды НИР, которые вызывают меньший интерес у опрошенных бакалавров: участие в студенческих олимпиадах, участие в конкурсах студенческих научных работ. Меньше всего опрошенные желали бы участвовать в грантовой работе, на наш взгляд, это пока мало знакомый и трудоемкий вид деятельности. Следует учитывать, что подготовка заявки на грант и получение финансирования требует тщательной и кропотливой работы и помощи преподавателей. Примечательно, что 12% затруднились в своем выборе, не отметив не одного варианта.

Совместная научная работа преподавателей и студентов формирует навыки профессионального общения при решении исследовательских задач. Ответы на вопрос 11. «Оказывают ли преподаватели кафедры Вам помощь в НИР», показали, что основная масса респондентов (82%) удовлетворены помощью, которую оказывают преподаватели в научных исследованиях, но 13% студентов высказали мнения о том, что педагоги не уделяют достаточного внимания НИР будущих учителей. Вопрос 12. «Привлекают ли Вас преподаватели для НИР по кафедральным темам» показал, что 54% студентов включены в НИР по кафедральным темам исследований. Вопрос 13. «Претендовали ли вы на получение повышенной стипендии, получали ли эту стипендию» показал, что в ИГУ применяются материальные и моральные способы поощрения студентов за участие в НИР. Материальный способ поощрения предполагает выплату повышенной стипендии (9000 руб.) за достижения. При этом учитываются конкретные результаты НИР: получение дипломов, публикации в научных журналах, патенты и гранты [4].

К сожалению, число студентов, которые получают повышенную стипендию за научные достижения, крайне незначительно. На наш взгляд, в ВУЗе необходима дополнительная работа по мотивированию бакалавров, магистрантов и, что важно, преподавателей для совместной результативной НИР. Многие бакалавры считают, что проще получить дополнительные выплаты за учебу и активную общественную деятельность. В качестве морального поощрения используются благодарности, грамоты, дипломы, которые учитываются при поступлении в магистратуру и дальнейшем трудоустройстве.

Обучение и исследование в современном университете интегрированы между собой. С.И. Гессен утверждал: «Овладение методом научного исследования может быть достигнута только путем вовлечения учащегося в самостоятельную исследовательскую работу. Высшая школа должна быть поэтому, прежде всего очагом научного исследования, преподаватель – активным исследователем, студент – участник научной работы, место занятий – аудитория, лаборатория – место, где открываются новые научные истины. Высшая научная школа – место, где соединяются преподавание и исследование» [6].

Результатом обучения в педагогическом вузе должно быть формирование у выпускников теоретических знаний и практических навыков организации исследовательской деятельности обучающихся. Достижению этого должна способствовать системная работа по организации НИР. Осознанное занятие НИР позволит студентам подготовиться к профессиональной деятельности, увеличив их самостоятельность, востребованность, мобильность и интерес к научному познанию. В школе овладение новыми знаниями осуществляется под руководством учителей, обучающиеся занимаются учебно-исследовательской деятельностью, в самостоятельном поиске получают не только важную для конкретного ученика информацию, но и необходимые навыки [1].

На наш взгляд, достижению высоких результатов НИР студентов ПИ будет способствовать применение ряда принципов организации данного вида деятельности: системность, научность, целостность, преемственность, непрерывность, с опорой на важнейшие профессиональные характеристики деятельности учителя, комплексности, междисциплинарности, единства учебного и научного процесса, соотношение между независимостью научного творчества и необходимым контролем со стороны преподавателей [2, 5]. Формы организации НИР в ИГУ многообразны. На

протяжении 75 лет проводится ежегодный смотр студенческих научных работ, победители получают дипломы, результаты их исследований публикуются в сборниках научных трудов. Результативность НИР – это доклады на конференциях, экспонаты на выставках международного, всероссийского, регионального, вузовского уровня; научные публикации Web of Scienc, ВАК, РИНЦ и др., полученные медали, дипломы, премии, патенты, гранты, стипендии Президента и Правительства РФ [4]. Одна из традиционных форм НИР – участие в научных конференциях. Подготовка текста доклада и его представление позволяют студенту обрести опыт работы с обширным объемом информации (систематизация, представление в виде таблиц и схем, умение делать выводы), ораторские навыки, умение отвечать на вопросы, держаться перед аудиторией. Развитие навыков НИР осуществляется при работе над курсовыми проектами и выпускными работами. Выполнение этих видов работ отшлифовывает, развивает исследовательские навыки, которые получены при изучении учебных дисциплин, таких, как управление проектами, и основы научно-исследовательской деятельности. Активизация участия студентов в научных исследованиях направлено на выявление талантливой молодежи. Основными аспектами стимулирования к научным исследованиям могут быть: материальные выплаты к стипендии за достижения в научной сфере; премии за публикации в профессиональных журналах; выдвижение на соискание стипендий различного уровня (Президента и Правительства РФ, «Алмазной» стипендии, поощрения за победу и призовые места в открытых конкурсах на лучшую студенческую работу, привлечение студентов к выполнению грантов кафедры, помощь при оформлении заявки на конкурс студенческих грантов; учет достижений при поступлении на следующие ступени обучения (магистратура, аспирантура).

**Выводы.** Научно-исследовательская деятельность студентов способствует подготовке учителей-исследователей, работающих творчески, способных к поиску и обработке информации, исследованию, дает навыки коммуникации, повышает ответственность за качество выполненной работы. Выпускники должны обладать качествами, какие не были востребованы еще несколько десятилетий назад, в доинформационную эру. НИР студентам важно заниматься в течение всего периода обучения. Направления и формы работы должны максимально соответствовать решаемым задачам по подготовке квалифицированных и компетентных педагогов. Целесообразно последовательно осуществлять усложнение видов и форм НИРС от младших курсов бакалавриата к выпускным. И абсолютно все магистранты должны быть вовлечены в занятия НИР. Исследовательские умения будущих педагогов за период обучения могут и должны произвести качественный скачок от слабо сформированного до высокого уровня. Практика работы в ИГУ подтверждает, что чем упорнее и плодотворнее студенты занимались исследовательской деятельностью, тем успешнее проходит защита курсовых и выпускных работ, а лучшая подготовка к защите – фундамент успешной профессиональной деятельности в образовательной организации.

#### **Литература:**

1. Ведерникова, Л.В. Подготовка педагогов к исследовательской деятельности в условиях современной общеобразовательной школы / Л.В. Ведерникова, А.Ю. Левых, С.А. Еланцева // Высшее образование сегодня. – 2019. – №3. – С. 24-30.
2. Istomina O.B., Bukhantsov V.V., Leskinen M.I., Lokhtina T.N., Metelitsa V.I. (2018) Cultural-historical forms of educational practice: socio-philosophical analysis Sports, Health and Management, p. 50-55.
3. Истомина, О.Б. Основы организации и функции учебно-исследовательской деятельности в современном образовательном пространстве / О.Б. Истомина // Европейский журнал социальных наук. – 2017. – №10. – С. 366-372.
4. Логунова, Г.В. Государственная политика Российской Федерации в сфере высшего образования по привлечению студентов к научно-исследовательской работе / Г.В. Логунова, П.Н. Буддыгер // Известия Иркутского государственного университета. Серия «Политология. Религиоведение». – 2019. – Т. 28. – С. 19-28. (дата обращения: 17.01.2022) Онлайн-доступ к журналу <http://izvestiopolit.isu.ru/gu>
5. Лохтина, Т.Н. Формирование экономического мышления молодежи / Т.Н. Лохтина, В.И. Метелица // Финансовая экономика. – 2020. – № 2. – С. 66-70.
6. Михайлова, Т.Н. Организация научно-исследовательской работы как фактор формирования коммуникативной компетентности студента / Т.Н. Михайлова, И.Н. Киселева // Бизнес. Образование. Право. – 2021. – № 2 (55). – С. 368-373.

**Педагогика**

#### **УДК 378**

**кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии Магомедова Елена Эрнестовна**  
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала);  
**кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии Джамалудинова Заира Гамзатовна**  
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала);  
**старший преподаватель кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии Рубанова Елена Ивановна**  
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала)

#### **СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ**

*Аннотация.* Рассматриваются наиболее значимые из числа современных тенденций профессиональной подготовки педагогов-дефектологов. Их изучение производится в тесной связи с исследованием ведущих тенденций в развитии мирового и, в частности, российского социума. Доказывается существование связи между метаморфозами в обществе, связанными с его переходом на постиндустриальную ступень развития с одной стороны и необходимостью внесения ряда существенных корректировок в систему высшего образования, в частности, подготовку будущих дефектологов, – с другой. Демонстрируются ключевые потенции, присущие современной системе высшего образования в смысле дальнейшего совершенствования соответствующего её сегмента. Предлагаются наиболее перспективные, на взгляд авторов, пути их реализации. Изучаются также тенденции, связанные с развитием современной системы образования, могущие оказать негативное влияние на дальнейшее совершенствование процесса подготовки будущих дефектологов. Демонстрируются возможные пути минимизации такого влияния.

*Ключевые слова:* высшее образование, актуальные тенденции развития высшего образования, профессиональная подготовка педагогов-дефектологов, студент, преподаватель.

*Annotation.* The most significant among the teachers-defectologists' professional training modern trends are considered. Their study is carried out in close connection with the study of the leading trends in the development of the world and, in particular,

Russian society. The authors prove the existence of a connection between the metamorphoses in society associated with its transition to the post-industrial development stage on the one hand and the need to make a number of significant adjustments to the higher education system, in particular, the training of future defectologists – on the other. The key potencies inherent in the modern higher education system in the sense of its corresponding segment further improvement are demonstrated. The most promising, in the authors' opinion, ways of their implementation are proposed. The trends related to the development of the modern education system, which may have a negative impact on the further improvement of the future defectologists' training process, are also being studied. Possible ways of minimizing such influence are demonstrated.

*Key words:* higher education, current trends in the development of higher education, professional training of teachers-defectologists, student, teacher.

**Введение.** Поступательное развитие нашей страны на протяжении последних тридцати лет во многом связано с переходом на постиндустриальную ступень [1; 3; 7; 14-15; 18].

Масштабные изменения во всех сферах жизни общества не могли не затронуть систему образования. В частности, в ней происходит интенсивное развитие интеграционных процессов, задаются новые смыслы-векторы, появляются новые формы организации образовательной деятельности. Модифицируются также смысловое и ценностно-содержательное наполнение современного образования [1; 6; 8; 14-16].

В свою очередь, столь масштабные изменения в обществе и системе образования, в частности, способствуют выдвиганию социумом новых требований к профессиональной подготовке педагогических кадров. Сказанное справедливо в том числе по отношению к педагогам-дефектологам [4; 8; 12-13].

При этом, конечно, у модернизационных процессов, происходящих в сфере профессиональной деятельности, а, значит, и профессиональной подготовки педагогов-дефектологов есть ряд характерных особенностей. Прежде всего, профессионалы соответствующей сферы взаимодействуют с детьми, имеющими сенсорные, интеллектуальные, двигательные расстройства. В этой связи, их деятельность отличается большим разнообразием видов, средств, приемов, а также сложностью субъектно-объектных отношений, возникающих в ходе её осуществления.

Соответственно, эффективность подготовки будущих педагогов-дефектологов, адекватных требованиям современного общества, определяется единством следующих компонентов:

- операционный;
- информационный;
- личностный [5-6; 10; 13].

Указанные тенденции, определяющие структуру и содержание подготовки современного педагога-дефектолога, нашли своё отражение в соответствующей должностной инструкции [9]. В числе обязанностей педагога-дефектолога в этом документе указывается:

- организация и проведение групповых и индивидуальных занятий по исправлению отклонений в развитии, восстановлению и развитию нарушенных функций;
- обследование детей и определение структуры и степени выраженности дефектов;
- реализация коррекционных образовательных программ;
- повышение собственной профессиональной квалификации на протяжении всей профессиональной жизни;
- проведение консультаций среди родителей или заменяющих их лиц, а равно и педагогического персонала, по применению специальных методов, приемов и средств оказания помощи детям с ОВЗ [9].

Соответственно, на настоящем этапе развития сферы коррекционного образования ключевое значение приобретает подготовка специалиста, компетентного в области смежных наук, хорошо ориентирующегося в вопросах коррекционной педагогики, психологии, логопедии, социологии, ювенального права и т.д. [8, С. 18].

С необходимостью должны измениться и систематизирующие компоненты дефектологической подготовки: формы, содержание, методы и технологии [13, С. 48-49].

**Изложение основного материала статьи.** Педагоги-исследователи и практики предоставляют нам сведения, позволяющие с определённой долей уверенности говорить о следующих тенденциях развития современного дефектологического образования:

- усиление культурологической сущности профессиональной деятельности дефектолога, усиление влияния на неё традиционных ценностей;
- расширение возрастного диапазона лиц, которым оказывается медико-психолого-педагогическая помощь и социальная поддержка;
- расширение использования в повседневной практике коррекционного обучения информационных и дистанционных форм [1; 4; 9; 11; 16].

Данные тенденции двояко влияют на развитие подготовки педагогов-дефектологов в системе отечественного ВО. С одной стороны, конкурентоспособному специалисту в соответствующей области необходимо усвоение системы фундаментальных знаний, связанных с активным поиском, отбором, продуктивным использованием самостоятельно полученной информации. С другой – в период обучения в вузе его необходимо вооружить знаниями, умениями и навыками, ориентированными на выполнение стандартных унифицированных действий в условиях конкретного образовательного учреждения. Такая ситуация может быть разрешена путём совокупного приложения усилий, как со стороны государственных структур, так и самой системы высшего дефектологического образования [8, С. 37].

Усилия эти должны быть направлены на достижение следующих результатов:

- смещение основного акцента при подготовке будущих дефектологов на формирование полифункционального профессионала, что, в свою очередь, предусматривает расширение использования междисциплинарного подхода в образовательном процессе;
- расширение использования в ходе профессиональной подготовки дефектологов проблемных заданий, кейсов, моделирующих сложные педагогические ситуации, связанные с сопровождением детей с ОВЗ и их семей или, например, разрешением могущих возникнуть в ходе подобной деятельности конфликтов;
- развитие у будущих выпускников комплекса знаний, умений и навыков, связанных с эффективным духовно-нравственным развитием лиц с ОВЗ [13, С. 56].

В целом в процессе профессиональной подготовки будущего дефектолога в пространстве организации высшего образования мы можем выделить три этапа формирования инклюзивной компетентности (табл. 1).



## Этапы формирования инклюзивной компетентности

Этап	Характеристика
Научно-познавательный	Происходит освоение теорий, концепций, технологий обучения и воспитания детей с ОВЗ.
Мотивационный	Формируется эмоционально устойчивое восприятие проблемы и толерантное отношение к участникам обучения.
Деятельностно-преобразующий	На данном этапе осуществляется практическая (квазипрофессиональная) деятельность студентов [12, С. 71-72].

Из приведённой таблицы следует, что практика, реализуемая в ходе профессиональной подготовки, представляет собой важную часть процесса становления педагога-дефектолога. С другой стороны, начальный этап её прохождения связан с тем, что будущие дефектологи нередко испытывают стресс, связанный со сменой вида деятельности, а также знакомством с детьми и школьной администрацией [19, С. 127]. Необходимым условием для минимизации последствий такой ситуации является предоставление студентам возможности для знакомства с коллективом и администрацией образовательного учреждения. Подобные встречи должны проходить в атмосфере доброжелательности и настроенности на сотрудничество. При этом от студентов требуется проявление такта и элементарной вежливости, уважения к труду педагогов и других сотрудников школы, детям и их родителям, знанию и соблюдению правил и традиций, установленных в учебном заведении. Со своей стороны представители учреждения должны быть готовы и мотивированы на прием практикантов и работу с ними [11, С. 70].

На настоящем этапе своего развития социально-профессиональная подготовка дефектологов может рассматриваться как целостная система, являющаяся частью профессионального образования. Данный процесс направлен на определенную сферу, область деятельности дефектолога с учётом специфики будущей его профессиональной деятельности в современных социально-экономических условиях.

Одним из наиболее значимых показателей совершенствования профессиональной компетентности будущего педагога-дефектолога является развитие ряда деятельностно-личностных компонентов, которые в дальнейшем предоставят ему широкие возможности для овладения навыками многоаспектного анализа целостной педагогической ситуации. Немалое значение также имеет повышение его профессионально значимой мотивации, которая побуждает педагога направлять свою деятельность на всестороннее развитие дизонтогенетической детской личности [3, С. 28].

В этой связи на настоящем этапе развития соответствующего сегмента системы ВО необходим существенный пересмотр подходов к подготовке дефектологов. Профессионал в соответствующей области должен иметь многогранные знания и обладать опытом межпрофессионального сотрудничества. Это, в свою очередь, требует пересмотра программ подготовки. Последние должны учитывать лучшие мировые практики и опыт, накопленный отечественной и мировой педагогикой [6-7; 17-18].

При этом, в силу описанной выше специфики профессиональной деятельности современного дефектолога, необходимым также является расширение возможностей для приобретения студентами нескольких специализаций или специализации по выбору из тех, которые предлагаются вузом [2; 4; 14; 16; 19].

**Выводы.** На основе вышеизложенного мы можем утверждать, что динамично меняющаяся среда современного социума естественным образом выдвигает ряд специфических требований к структуре и содержательной стороне профессиональной подготовки дефектолога.

В этой связи современная система подготовки дефектологов в пространстве организаций высшего образования должна быть ориентирована на воспитание у будущих профессионалов в соответствующей области профессиональной мобильности, расширение возможности их трудоустройства и обеспечение широкого диапазона деятельности в условиях работы одного учреждения.

Для решения современных проблем, возникающих в ходе дальнейшей модернизации соответствующего сегмента отечественной системы высшего образования необходимо внедрять в учебные планы новые дисциплины, которые будут ориентировать студентов на мировоззренческое усвоение информации, отработку рефлексивно-деятельностных компетенций.

В их числе можно назвать клиническую психологию и педагогику, ювенальное право, медиапедагогику в специальном образовании, коммуникативную культуру.

Сформированность положительной профессионально-ценностной ориентации будущего дефектолога может стать условием позитивной профессиональной социализации молодого специалиста, а ее отсутствие – причиной деформации его профессионального портрета.

Соответственно, на современном этапе необходим существенный пересмотр подходов к подготовке дефектологов. Это, в свою очередь, требует пересмотра программ подготовки, которые должны учитывать лучшие мировые практики и опыт, накопленный отечественной и мировой педагогикой.

Необходимым с точки зрения подготовки профессионала, конкурентоспособного в условиях современного общества, также является расширение возможностей для приобретения будущими дефектологами нескольких специализаций или специализации по выбору.

**Литература:**

1. Айсувакова Т.П., Ахмедова Э.М., Горбунова Н.В., Давыдова Л.Н., Джамалханова М.А., Дугарская Т.А., Ерина И.А., Зембатова Л.Т., Иванова Н.Н., Киргуева Ф.Х., Клушина Н.П., Клушина Е.А., Матюгин Н.Е., Мячина В.А., Одишвили Г.Н., Позднякова И.Р., Сорокопуд Ю.В., Сушкова С.А., Ускова О.А., Филимонюк Л.А. и др. Психолого-педагогические аспекты осуществления образовательного процесса в современных социокультурных условиях. – М.: Институт деловой карьеры, 2021. – 164 с.
2. Алехина С.В., Алексеева М.Н., Агафонова Е.Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 83-92.
3. Аслаева Р.Г. Стратегия социально-профессиональной подготовки дефектологов в педагогическом вузе. Дис... д-ра пед. наук. Ижевск, 2011. – 263 с.
4. Беляева О.Л., Шкерина Т.А. Дефициты подготовки бакалавров-дефектологов к сопровождению обучающихся с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2020. – № 3(53). – С. 84-92.
5. Гомзякова Н.Ю., Леонтьева Н.Ю. Профессиональное становление будущего специалиста-дефектолога в условиях

прохождения педагогической практики // Молодой ученый. – 2015. – № 8(88). – С. 900-903.

6. Гребенникова В.М., Шумилова Е.А. Современные аспекты подготовки учителей-логопедов: анализ ситуации, практика и результаты // Вестник Челябинского государственного университета. Образование и здравоохранение. – 2021. – № 1(13). – С. 9-14.

7. Грибукова О.Г. Профессиональная подготовка будущих дефектологов для работы с детьми с ОВЗ // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2018. – № V4. – С. 1-5.

8. Денисова Р.Р., Калининко А.В. Профессиональная подготовка дефектологов: историко-педагогический аспект монография. – М.: Флинта, 2017. – 144 с.

9. Должностная инструкция учителя-дефектолога. Электронный ресурс. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/fgosvpo/7/6/1>

10. Калининко А.В. Становление высшего дефектологического образования в России в XX веке – первом десятилетии XXI века. Дис... канд. пед. наук. – Благовещенск, 2014. – 193 с.

11. Лихоедова Л.Н., Толегенова Ж.Е. Стрессоустойчивость как профессионально значимое качество личности учителя дефектолога // Sciences of Europe. – 2020. – № 59. – С. 69-72.

12. Мёдова Н.А. Формирование у студентов педагогического факультета профессиональной готовности к реализации инклюзивного образования // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2016. – № 5. – С. 70-73.

13. Сергеева А.И. Инклюзивно ориентированная подготовка педагогов дефектологов в вузе на уровне бакалавриата. Дис... канд. пед. наук. – Томск, 2019. – 171 с.

14. Спиридонова Е.А. К вопросу о формировании психолого-педагогической готовности будущих учителей технологии к работе в системе инклюзивного образования // XXV Страховские чтения. Материалы Всероссийской научной конференции в рамках Международного научного симпозиума, посвященного 100-летию гуманитарного образования в СГУ / Под ред. М.С. Ткачевой. – М.: Перо, 2017. – С. 269-274.

15. Тархан Л.З., Бекирова М.И. Педагогические условия подготовки будущих учителей-дефектологов к профессиональной деятельности // Мир науки, культуры, образования. – № 2(81). – 2020. – С. 224-227.

16. Шевченко Е.В. К вопросу о повышении профессиональных компетенций студентов педагогического вуза в процессе обучения и прохождения практики // Концепт. – 2017. – № S11. – С. 88-93.

17. Шумилова Е.А. Возможности деятельностного подхода к исследованию социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения // Педагогическое образование в России. – 2010. – № 3. – С. 31-36.

18. Шумилова Е.А., Уварова Н.Н. Инклюзивная культура будущего учителя-дефектолога как фактор развития инклюзивного образования в России // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 6(85). – С. 402-404.

19. Яковлева И.М. Современные тенденции подготовки педагогов к инклюзивному обучению детей с ограниченными возможностями здоровья // Региональное образование: Современные тенденции. – 2019. – № 3(39). – С. 126-130.

Педагогика

УДК 378

**кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии Магомедова Разият Магомедовна**  
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала);  
**кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии Валиева Патимат Валиевна**  
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала);  
**кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии Гасанова Светлана Саид-Гаджиевна**  
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала)

#### ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ У СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ДЕФЕКТОЛОГОВ

*Аннотация.* Изучаются основные особенности процесса формирования профессиональной направленности у будущих дефектологов в системе высшего образования. Непосредственно перед началом рассмотрения данного процесса раскрывается смысловая сторона понятия «профессиональная направленность». Доказывается её важность в структуре компетентности будущего профессионала соответствующей сферы на настоящем этапе развития общества. Исследуются обусловленные объективными социально-экономическими и культурными условиями особенности современного контингента студентов-дефектологов, оказывающие как положительное, так и отрицательное влияние на формирование их профессиональной направленности. Демонстрируются возможности современной системы высшего образования, позволяющие эффективно формировать её у будущих дефектологов.

*Ключевые слова:* высшее образование, профессиональная направленность, профессионально-ориентированная практика, студент, преподаватель.

*Annotation.* The main features of the future defectologists' professional orientation formation process in the higher education system are studied. Immediately before the consideration of this process, the semantic side of this concept is revealed. Its importance in the professional competence of the modern defectologist structure at the present society development stage is proved. The features of the modern contingent of students-defectologists conditioned by objective socio-economic and culture conditions, which have both a positive and negative impact on the formation of their professional orientation, are investigated. The modern higher education system possibilities, which make it possible to effectively form it among future defectologists are demonstrated.

*Key words:* higher education, professional orientation, professionally-oriented practice, student, teacher.

**Введение.** В период профессиональной подготовки будущих дефектологов важным условием успешности данного процесса является формирование у них профессиональной направленности личности. Другими словами, необходимо постепенное развитие у студентов осознанного стремления к интенсивному целенаправленному использованию системы знаний, умений и навыков, полученных в ходе профессиональной подготовки [1-2; 7-8; 11-12].

Последнее выражается в наличии положительного отношения к профессии педагога-дефектолога, склонности и интереса к ней, желания совершенствовать свою подготовку, удовлетворять материальные и духовные потребности, занимаясь профессиональной педагогической деятельностью [2-3; 11-12].

**Изложение основного материала статьи.** Профессиональная деятельность педагога-дефектолога представляет собой пример гуманного педагогического служения. Она ориентирована на оказание помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья и, прежде всего детям, имеющим выраженные отклонения в развитии.

Являясь ведущим специалистом по работе с такими детьми, педагог-дефектолог обязан организовывать и осуществлять многоплановую деятельность, направленную на решение задач следующих типов (табл. 1) [5, С. 901].

Таблица 1

**Система задач, которые решает педагог-дефектолог в процессе выполнения профессиональной деятельности**

Профессиональные задачи педагога-дефектолога				
учебно-методические	коррекционно-развивающие	реабилитационно-адаптационные	психологические	социально-педагогические

В ходе осуществления профессиональной деятельности специалистом соответствующей сферы задачи, которые можно отнести к вышеперечисленным типам, могут возникнуть не только в процессе непосредственного взаимодействия с детским контингентом, но также с семьями детей или специалистами системы сопровождения.

Следовательно, у педагога-дефектолога с необходимостью должны быть сформированы следующие профессиональные умения, которые лежат в основе профессиональной компетентности, как интегративного образования специалиста данного типа:

- комплекс умений и навыков, связанных с организацией психолого-педагогического сопровождения обучающихся или воспитанников;
- умения, связанные с эффективным осуществлением психолого-педагогической диагностики [1; 3; 5; 12; 17].

В связи с вышеизложенным в ряду первостепенных задач профессорско-преподавательского состава, осуществляющего подготовку обучающихся по соответствующему направлению, стоит обеспечение эффективного профессионально-личностного развития будущего педагога-дефектолога. В свою очередь, основу процесса профессионально-личностного развития составляет профессиональная направленность [4, С. 137].

Последняя предполагает понимание и внутреннее принятие целей и задач профессиональной деятельности и относящихся к ней интересов, идеалов, установок, убеждений, взглядов. Перечисленные составляющие профессиональной направленности одновременно являются и показателями уровня ее развития и сформированности у будущих дефектологов.

Как показал теоретический анализ [2; 4-5; 9], в целом, степень сформированности профессиональной направленности педагога-дефектолога характеризуется следующими ведущими компонентами:

- устойчивостью интересов в области дефектологии, как вида профессиональной деятельности;
- доминированием мотивов, связанных с желанием осуществлять помощь детям с особенностями развития;
- пониманием ближайших и дальних карьерных перспектив в освоении профессии педагога-дефектолога.

Будучи в достаточной мере сформированной, профессиональная направленность влияет на уровень текущих мотивов, а значит, и на эффективность профессиональной будущей профессиональной деятельности педагога-дефектолога [1, С. 30].

При этом важным условием эффективности процесса формирования профессиональной направленности дефектологов является сознательный выбор будущей профессии.

С другой стороны известно, что нередко человек выбирает профессию не в школе, а уже обучаясь в образовательной организации высшего образования. Это подтверждается результатами анкетирования, проведенным с учащимися 10-х классов в школах г. Махачкалы в 2021 году. Они выглядят следующим образом:

- 31% старшеклассников определились с профессией или хотя бы выбрали ВУЗ;
- 35% – определились с направлением (техническое, гуманитарное и т.д.);
- 34% – не определились с тем, чем бы им хотелось заниматься во взрослой жизни.

Описанная ситуация ведёт к тому, что в настоящее время порядка 40% россиян меняют профессию в течение двух первых лет после окончания профессионального училища, техникума или вуза. 80% населения работает не по специальности, указанной в дипломе [6-7; 12; 14].

Положительные изменения в плане формирования у будущих дефектологов профессиональной педагогической направленности могут возникнуть при условии формирования у них мотивов, связанных с будущей профессией. К таким мотивам относятся:

- стремление хорошо исполнять собственные профессиональные обязанности;
- желание показать себя как компетентного специалиста, соответствующего современным стандартам;
- стремление как можно более успешно решать проблемы учебной и в дальнейшем – профессиональной деятельности;
- формирование чувства ответственности за результаты собственной деятельности [2; 5-7; 13].

В ходе подготовки будущих дефектологов нередки также и случаи регресса их профессиональной направленности. Это может произойти в силу пагубного влияния неожиданных трудностей в обучении, либо иных причин. Действительно, от многих студентов первого и второго курсов можно услышать, что они сомневаются в правильности своего выбора будущей профессии. С другой стороны, последствия такой негативной переоценки могут отчасти быть редуцированы на старших курсах. На данном этапе обучения будущие дефектологи обычно проходят педагогическую практику. Погружение в свою будущую профессиональную деятельность способствует осознанию ими ответственности выбранной профессии, сопоставлению личностных устремлений с возможностью решения предстоящих проблем профессиональной деятельности.

Таким образом, положительная мотивация в выборе профессии представляет собой важную предпосылку формирования профессиональной направленности. Мотивы выбора профессии и мотивы обучения в вузе взаимосвязаны в общей структуре личности будущих дефектологов [8-12; 16].

В этой связи следует отметить, что значительная часть абитуриентов выбирает место будущей учёбы, руководствуясь интересом к потенциальной профессии. На наш взгляд, это особенно важно, если это профессия дефектолога. Она является крайне специфичной и её просто невозможно выполнять чисто формально.

Однако, как отмечают российские учёные – практики [3; 5; 10 и др.], в некоторых вузах треть студентов не руководствуются мотивом интереса к профессии. В свою очередь, каждый шестой из этой категории говорит о случайности своего выбора.

В виду вышеизложенного мы можем с определённой долей уверенности утверждать, что профессиональная направленность будущего дефектолога с высокой вероятностью приобретёт нужные черты в ведущих видах профессиональной деятельности, по содержанию и условиям своего осуществления психологически и фактически близких к

профессиональной деятельности. Другими словами, важную роль в процессе формирования профессиональной направленности у будущих дефектологов играет практика [3; 12-13].

Это очень отчётливо понимают на факультете специального (дефектологического) образования Дагестанского государственного педагогического факультета. За годы существования факультета были сформированы многочисленные связи с различными образовательными учреждениями, на базе которых проходят практику студенты факультета. При этом также особую помощь в проведении различного рода практик оказывают выпускники факультета, которые уже сами стали профессионалами в своём деле.

Образовательной программой подготовки студентов-дефектологов на уровне бакалавриата предусмотрены практики:

- учебная практика, связанная с освоением первичных профессиональных умений и навыков;
- производственная практика, предполагающая получение будущими дефектологами профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности;
- преддипломная практика.

Обязательным требованием к любому виду практики является выраженная профессионально-ориентированная направленность.

Основной целью организации профессионально-ориентированной практики является усиление внимания к видам деятельности, которые позволяют будущему профессионалу осуществлять собственные творческие и педагогические идеи, приобрести способность к командной работе, реализовать опытно-экспериментальную часть собственного исследования, презентацию результатов педагогической деятельности. При этом существенным явлением выступает реализация механизма взаимосвязи относительно деятельности педагога-супервизора (который руководит практикой в условиях образовательного учреждения), обучающегося и преподавателя вуза [3; 13; 15].

Также существенную роль в процессе развития у будущих дефектологов профессиональной направленности играет их участие в научной работе. Участие в студенческих научных обществах, выполнение ими прикладных выпускных квалификационных работ, выполненных по заданиям работодателей, является важной составляющей для подготовки специалиста, отвечающего требованиям современного общества [4; 14-16].

**Выводы.** Таким образом, формирование у будущих дефектологов профессиональной направленности в процессе вузовской подготовки является немаловажным элементом, составляющим профессиональный портрет будущего специалиста, отвечающего требованиям современного российского общества.

Наиболее значимыми путями её становления являются: укрепление положительного отношения к будущей профессии педагога-дефектолога, развитие интереса к ней, а равно и стремления совершенствовать свою квалификацию после окончания вуза.

Постоянно занимаясь избранным видом профессиональной деятельности, современный дефектолог должен удовлетворять свои основные материальные и духовные потребности, развивать идеалы, взгляды, убеждения, престиж профессии.

Важным является формирование у студентов положительного эмоционального отношения к учебе, общественной работе, участию в творческих коллективах, научной работе.

В смысле формирования профессиональной направленности у будущих дефектологов важными также являются осмысление значимости учебных занятий и самостоятельной активности студентов, связанной с овладением необходимыми знаниями, умениями и навыками.

#### Литература:

1. Белоусова, С.А. Психологическая готовность педагога к реализации современных образовательных технологий / С.А. Белоусова, Е.А. Шумилова, Н.В. Войниченко // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2017. – Т. 9. – № 4 (38). – С. 27-33.
2. Везетиу, Е.В. Проблема профессиональной направленности педагога / Е.В. Везетиу // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 71-2. – С. 53-55.
3. Волобуева, Ю.В. Студенческая практика в системе профессиональных координат / Ю.В. Волобуева, Н.В. Суханова // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2018. – № 1(52). – С. 133-137.
4. Григорьев, С.Г. Модель углубленной профессионально-ориентированной практики магистрантов в условиях сетевого взаимодействия по направлению подготовки «Педагогическое образование» (учитель среднего общего образования) / С.Г. Григорьев, М.И. Подболотова, З.Р. Федосеева // Психологическая наука и образование. – 2015. – Т. 20. – №5. – С. 130-141.
5. Гомзякова, Н.Ю., Леонтьева Н.Ю. Профессиональное становление будущего специалиста-дефектолога в условиях прохождения педагогической практики / Н.Ю. Гомзякова, Н.Ю. Леонтьева // Молодой ученый. – 2015. – № 8(88). – С. 900-903.
6. Князев, В.Н. Социальное управление рынком труда: энциклопедия / В.Н. Князев. – М.: ГУУ, 2017. – 679 с.
7. Мартина, Н. Формирование готовности к профессиональному самоопределению / Н. Мартина // Директор школы. – 2006. – № 3. – С. 65-71.
8. Полещук, Ю.А. Мотивация в структуре профессиональной направленности студентов-педагогов // Наука – образование – профессия: системный личностно-развивающий подход: сборник статей / Под общ. ред. Л.М. Митиной. – М.: Перо, 2019. – С. 379-381.
9. Полещук, Ю.А. Специфика профессиональной направленности и политической ориентации будущих специалистов в сфере государственного управления / Ю.А. Полещук, С.И. Бойко // Психологическое сопровождение образовательного процесса: сборник статей. Вып. 7. Часть 1. – Минск: РИПО, 2017. – С. 154-161.
10. Сергеева, А.И. Инклюзивно ориентированная подготовка педагогов дефектологов в вузе на уровне бакалавриата. Дис... канд. пед. наук / А.И. Сергеева. – Томск, 2019. – 171 с.
11. Спиридонова, Е.А. Исследование готовности будущих учителей технологии к работе в инклюзивной образовательной среде / Е.А. Спиридонова // Гуманизация образовательного пространства. Сборник научных статей по материалам Международного Форума. – Саратов, 2020. – С. 304-311.
12. Спиридонова, Е.А. Формирование профессиональной направленности личности будущего учителя как ведущий фактор профессионализма / Е.А. Спиридонова // Научное обозрение: гуманитарные исследования. – 2015. – № 11-2. – С. 215-218.
13. Скоробогатова, Н.В. Роль практики в проектировании и организации модульного обучения бакалавров специального (дефектологического) образования / Н.В. Скоробогатова, В.А. Юдина // Международный научно-исследовательский журнал. – 2017. – № 1-3 (55). – С. 53-56.

14. Чекменева, О.Ю. Социально-исторические аспекты становления проблемы профориентации молодёжи / О.Ю. Чекменева, Е.В. Евплова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2017. – № 2. – С. 102-106.
15. Шумилова, Е.А. Возможности деятельностного подхода к исследованию социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения / Е.А. Шумилова // Педагогическое образование в России. – 2010. – № 3. – С. 31-36.
16. Шумилова Е.А. Инклюзивная культура будущего учителя-дефектолога как фактор развития инклюзивного образования в России / Е.А. Шумилова, Н.Н. Уварова // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 6 (85). – С. 402-404.
17. Якубовская, Э.В. Рабочие программы по учебным предметам. ФГОС образования обучающихся с интеллектуальными нарушениями. Вариант 1. 5-9 классы: русский язык, чтение, мир истории, история Отечества / Э.В. Якубовская. – М.: Просвещение, 2018. – 230 с.

Педагогика

УДК 379.81

доктор философских наук **Мартirosян Карен Минасович**

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

магистрант **Панина Мария Сергеевна**

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

### ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМАТИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СРЕДСТВ ХОРЕОГРАФИЧЕСКОГО ИСКУССТВА ДЛЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ В УЧРЕЖДЕНИЯХ КУЛЬТУРЫ

*Аннотация.* В статье в аспекте рассмотрения педагогической проблематики раскрыты социализирующие возможности средств хореографического искусства относительно детей и подростков в условиях деятельности учреждений культуры. Отмечено, что данные учреждения обладают огромным потенциалом в социальном самоопределении и самоактуализации подрастающего человека. Авторами обосновано, что хореографическое искусство имеет существенное воспитательное значение. При этом приведены примеры некоторых танцевальных жанров и определен их воспитательный потенциал. Определено, что эффективность использования средств хореографического искусства для социализации детей и подростков немыслима без четкой организованной учебно-воспитательной деятельности. Даны некоторые рекомендации для эффективности данной деятельности по социализации участников хореографических коллективов. Сделан вывод о том, что занятия хореографией в учреждениях культуры – результат длительной, кропотливой, коллективной и индивидуальной работы педагога с ребенком, который является составной частью целостного, художественно-творческого подхода к явлениям жизни искусства для социализации детей и подростков.

*Ключевые слова:* хореографическое искусство, социализация, дети, подростки, учреждения культуры, педагогическая проблематика.

*Annotation.* In the article, in the aspect of the consideration of pedagogical problems, the socializing possibilities of the means of choreographic art in relation to children and adolescents in the conditions of the activities of cultural institutions are revealed. It is noted that these institutions have a huge potential in social self-determination and self-actualization of the younger person. The authors substantiate that choreographic art has a significant educational value. At the same time, examples of some dance genres are given and their educational potential is determined. It is determined that the effectiveness of using the means of choreographic art for the socialization of children and adolescents is unthinkable without a well-organized educational activity. Some recommendations are given for the effectiveness of this activity for the socialization of participants of choreographic collectives. It is concluded that choreography classes in cultural institutions are the result of a long, painstaking, collective and individual work of a teacher with a child, who is an integral part of a holistic, artistic and creative approach to the phenomena of art life for the socialization of children and adolescents.

*Key words:* choreographic art, socialization, children, teenagers, cultural institutions, pedagogical problems.

**Введение.** В периоды радикальных и стремительных преобразований в жизни общества актуальной является изучение педагогической проблематики использования средств хореографического искусства для социализации детей и подростков в учреждениях культуры.

Хореографическое искусство – это важнейшее средство личностного становления подрастающего поколения, его интеграции в общество, социально-культурного развития и социального самоопределения. Без решения теоретических и практических проблем данного процесса нельзя говорить о духовном возрождении общества.

Возрастание значимости педагогического аспекта социализации детей и подростков, учитывая потенциальную позитивную направленность в данном процессе хореографического искусства, определяет актуальность тематики настоящей статьи, целью которой является изучение педагогической проблематики использования средств хореографического искусства относительно социализации подрастающего поколения в условиях деятельности учреждений культуры.

**Изложение основного материала статьи.** Теоретическими основами исследования проблематики настоящей статьи стали труды педагогов, культурологов, социологов, таких как А.И. Арнольдов, Е.М. Бабосов, Н.Г. Денисов, Б.С. Ерасов, Л.Г. Ионин, Г. А. Кудрина и других, рассматривающих сущность социума и культуры, процесс социализации, их структуру, факторы, влияющие на их существование.

Аспекты выявления и развития индивидуальности, самобытности, неповторимости детского и подросткового возрастов хорошо освещены в фундаментальных работах: Ю.Б. Алиева, Г.З. Апресян, Н.А. Ветлугиной, Н.Я. Демченко, Г.С. Лабковской, Б.Т. Лихачевой, М.И. Красильниковой, А.Я. Медведева, В.И. Молодцова, Л.А. Сахаровой, В.И. Уральской, Е.И. Фатеевой, Ю.У. Фохт-Бабушкина и др.

В работах А.А. Веряева, Л.Г. Ионина, А.П. Кравченко, Д. Майерса, Л.Д. Столяренко, И.К. Шалаева, Т. Шибутани раскрывается механизм взаимодействия человека с другими людьми, общественными институтами, социально-культурными и образовательными учреждениями в аспекте социализации личности.

Важными для нашего исследования являются научные разработки в области хореографической деятельности, хореографического образования и развития личности следующих учёных: Е.В. Багировой, Т.И. Баклановой, Э.В. Быковой,

Ю.Г. Громова, Е.В. Зенухина, Н.А. Клименко, Р.Р. Лыковой, Н.Г. Михайловой и др. Их же труды помогли раскрыть социализирующие возможности средств хореографического искусства относительно детей и подростков.

С помощью работ известных исследователей Л.С. Андрусенко, Е.В. Багировой, И.Б. Бовиной, Г.Ф. Богданов, Ю.И. Громов, В.В. Догудовского, Л.Д. Ивлева, В.Н. Карпенко, Т.Б. Нарской, А.А. Пекшина, Е.В. Николаева, Л.Е. Пуляева и др. обоснована эффективность хореографического искусства для социализации детей и подростков по средствам организованной учебно-воспитательной деятельности.

Согласимся с определением социализации Р.Р. Лыковой, которая рассматривает ее «как совокупность всех социальных процессов, благодаря которым индивид усваивает определенную систему знаний, норм, ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена общества» [3].

Социализация охватывает различные социально-культурные образования или институты, без которых невозможно воспроизводство общественной жизни. К данным институтам относятся и учреждения культуры, имеющие огромный потенциал в социальном самоопределении, самоактуализации подрастающего человека.

Учреждения культуры – важные объекты образования социально-культурной среды, связанные с созданием, распространением и сохранением культурных ценностей.

В социализации детей и подростков социально-культурная среда – ведущее начало, важнейший источник формирования интересов и потребностей личности, полноценного вхождения ее в социум. Но главное, на наш взгляд, это отношения, возникающие в процессе социально-культурной деятельности, досуговое общение, духовно-нравственная и творческая атмосфера учреждения культуры, которые имеют позитивное влияние на социальное формирование личности.

Одним из самых распространенных и востребованных жанров детско-подростковой художественной самодеятельности в учреждениях культуры является хореография.

Приобщение детей и подростков к хореографическому творчеству в условиях деятельности учреждения культуры формирует культуру и пластику движений, гибкость и выразительность и др., способствует развитию творческого воображения и фантазии, совершенствует понимание языка музыки, умение чувствовать её характер и умение выражать его в танце (передавать танцевальными средствами) и др.

Однако следует особо отметить, что не все из членов хореографического коллектива в итоге пойдут в профессиональное хореографическое искусство. Не менее важно в педагогическом процессе – обогащение жизненного опыта подрастающего человека через ознакомление с произведениями искусства хореографии, а также участие в их создании, формирование при этом духовно-нравственных ориентиров, культурной самоидентификации, что являются важнейшими средствами социализации.

Хореографическое искусство – богатейший источник эмоциональных переживаний, посредством которых происходит личностное формирование детей и подростков.

Итак, хореографическое искусство имеет существенное воспитательное значение. При этом каждый танцевальный жанр по-своему. Дадим характеристику некоторым из них:

- народный танец раскрывает внутренние силы ребенка, раскрепощает его, знакомит с культурой других народов и своего собственного, воспитывает уважение и терпимость к культуре различных этносов;
- историко-бытовой танец – оказывает влияние на формирование внутренней культуры личности, органически связан с усвоением норм поведенческого этикета;
- бальный танец – вырабатывает культуру взаимоотношений, коммуникативную культуру;
- современный ритмический танец – позволяет постоянно «идти в ногу со временем»;
- сюжетный танец – учит самовыражению, яркому проявлению эмоций и переживаний.

Главным, на наш взгляд, в процессе занятий хореографическим искусством является признание детьми и подростками его ценности, самоактуализация, самореализация и гармоничное развитие, включение в систему общественных отношений.

Как справедливо утверждает Е.В. Багирова, «социализация подростков средствами хореографического творчества представляет собой двусторонний процесс передачи педагогом и освоения индивидом культурных ценностей, реалий и идеалов культуры, выработки культурных потребностей, интересов и установок, жизненной ориентации и культурной самоидентификации, то есть формирование картины мира, позволяющее индивиду функционировать в пространстве культуры данного общества» [1].

По нашему мнению, эффективность использования средств хореографического искусства для социализации детей и подростков в учреждениях культуры немыслима без четко организованной учебно-воспитательной деятельности.

В этой связи Е.В. Зенухина отмечает, что «одним из сложных моментов в процессе занятия является необходимость разрешения противоречия между досуговым характером занятий в хореографическом кружке, предполагающим отдых, раскрепощение, и созданием художественного продукта, связанным с целенаправленным, зачастую напряженным творческим трудом» [2].

Работая с детьми и подростками в условиях хореографического коллектива, педагогу-хореографу следует строить программу его функционирования с учетом возрастных особенностей участников, которая должна правильно сочетать все виды деятельности, используемые на занятиях хореографией, активно развивать самостоятельную инициативу детей и подростков в постановке танца.

На практике происходит освоение упражнений с использованием импровизаций, элементов уже разученных танцевальных движений и аранжировка с элементами собственного исполнения.

Частичный переход к процессу самостоятельных занятий, без активного участия педагога делает процесс разучивания танца для детей и подростков более привлекательным. Они смогут более успешно отражать свой эмоциональный настрой, наблюдать друг за другом, поправлять друг друга, тем самым реализуя свою потребность в общении и взаимодействии со сверстниками, которая является для детей и подростков ведущей деятельностью.

Репертуар должен быть доступен членам хореографического коллектива, чтобы при выступлении дети и подростки могли показать успехи, достижения, получили удовлетворение от своей творческой деятельности, что благоприятно влияет на их социализацию.

Одной из проблем в социализации детей и подростков в условиях учреждения культуры, требующих качественного взаимодействия руководителя, учащихся хореографического коллектива и родителей, является развитие их тесного сотрудничества.

Активное, заинтересованное участие детей и подростков в жизни хореографического коллектива, участие в концертной, конкурсной, фестивальной деятельности, сказывается на принятии себя как полноценного, равноправного члена коллективного творческого дела, воспитании благожелательного соперничества с целью достижения успеха, уважении к партнеру и конкуренту, и как следствие положительной результативности процесса социализации.

Кроме того, как заметила Т.Б. Нарская, изучая деятельность хореографа как фактора социализации творческой личности, участие в хореографическом коллективе направлено, кроме прочего, и на «приобретение качеств, необходимых в

становлении молодого человека: трудолюбия, терпимости, настойчивости в достижении цели, ответственности перед товарищами, требующих дисциплинированности и умения выслушивать критику в свой адрес» [4].

**Выводы.** Итак, в аспекте рассмотрения педагогической проблематики нами раскрыты социализирующие возможности средств хореографического искусства относительно детей и подростков в условиях деятельности учреждений культуры.

Можно заключить, что главной в процессе социализации в рассматриваемых учреждениях должна быть организация учебно-воспитательной деятельности при использовании возможностей социального самоопределения участников хореографического коллектива, развития эстетического вкуса и формирования духовно-нравственных качеств, коммуникативных навыков и поведенческих норм, а также отражения объективной ситуации личностного развития подрастающего поколения и их возрастных особенностей.

Таким образом, занятия хореографией в учреждениях культуры – результат длительной, кропотливой, коллективной и индивидуальной работы педагога с ребенком, который является составной частью целостного, педагогического и художественно-творческого подхода к явлениям жизни искусства для социализации детей и подростков.

#### **Литература:**

1. Багирова, Е.В. Социализация подростков средствами хореографического искусства в условиях культурно-досуговых учреждений / Е.В. Багирова // Учёные записки (АГАКИ). – 2018. – №2 (16). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsializatsiya-podrostkov-sredstvami-horeograficheskogo-iskusstva-v-usloviyah-kulturno-dosugovyh-uchrezhdeniy> (дата обращения: 03.02.2022).

2. Зенухина, Е.В. Хореографический коллектив как фактор социализации личности подростка / Е.В. Зенухина // Проблемы Науки. – 2013. – №3 (17). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/horeograficheskii-kollektiv-kak-faktor-sotsializatsii-lichnosti-podrostka> (дата обращения: 04.02.2022).

3. Лыкова, Р.Р. Модель развития процесса социализации младших школьников в детской хореографической студии / Р.Р. Лыкова // МНКО. – 2012. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-razvitiya-protssesa-sotsializatsii-mladshih-shkolnikov-v-detskoj-horeograficheskoy-studii> (дата обращения: 04.02.2022).

4. Нарская, Т.Б. Деятельность хореографа как фактор социализации творческой личности / Т.Б. Нарская // Вестник ЧГАКИ. – 2014. – №1 (37). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/deyatelnost-horeografa-kak-faktor-sotsializatsii-tvorcheskoj-lichnosti> (дата обращения: 03.02.2022).

**Педагогика**

**УДК 378**

**кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка  
факультета мировой экономики Мирзоева Фатима Расуловна  
Дипломатическая академия МИД России (г. Москва)**

### **РЕАЛИЗАЦИЯ ИДЕЙ ТЕХНОЛОГИИ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

*Аннотация.* Рассматриваются основные пути реализации идей технологии контекстного обучения в процессе преподавания иностранного языка на примере Дипломатической академии МИД России. Прежде всего, доказывается актуальность проблем, связанных с обучением иностранному языку студентов неязыковых специальностей на современном этапе развития высшей школы в России. В этой связи демонстрируются возможности контекстного подхода. Далее исследуются основные существующие на сегодняшний день потенции, позволяющие внедрить контекстное обучение в практику изучения иностранного языка студентами неязыковых вузов, в частности, будущими дипломатами. Предлагаются пути его реализации в ходе обучения иностранным языкам студентов неязыковых вузов, в том числе, специалистов по международным отношениям с учётом специфики их профессиональной подготовки.

*Ключевые слова:* контекстное обучение, преподавание иностранного языка в вузе, иностранный язык в неязыковом вузе, студент, преподаватель.

*Annotation.* The main ways of the contextual learning technology implementing in the process of a foreign language teaching on the example of the Diplomatic Academy of the Ministry of Foreign Affairs of Russia are considered. First of all, the relevance of the problems associated with teaching a foreign language to students of non-linguistic specialties at the present stage of higher education development in Russia is proved. In this regard, the possibilities of a contextual approach are demonstrated. Further, the main potencies that exist today are investigated, allowing to introduce contextual learning into the practice of learning a foreign language by students of non-linguistic universities, in particular, future diplomats. The ways of its implementation in the course of teaching foreign languages to students of non-linguistic universities, including specialists in international relations, taking into account their professional training specifics are proposed.

*Key words:* contextual learning, teaching a foreign language in a university, a foreign language in a non-linguistic university, student, teacher.

**Введение.** Ряд прогрессивных изменений фиксируется на протяжении трёх последних десятилетий в сфере преподавания иностранных языков студентам отечественных неязыковых вузов [1; 3; 5-7; 19]. Вместе с тем сохраняют свою актуальность также многие вопросы, связанные с дальнейшим повышением эффективности данного процесса.

Дело в том, что современный этап развития всех сфер жизни мирового и, в частности, российского общества связан с его переходом на постиндустриальную ступень. Масштабные перемены в социально-культурной и экономической сферах обуславливают существенное повышение социальной мобильности населения. Дабы подготовить конкурентоспособного члена такого общества современная система отечественного ВО должна вооружать студентов не только знаниями, умениями и навыками, непосредственно связанными с их будущей профессиональной деятельностью, но также компетенциями, позволяющими применять их в различных ситуациях. При этом особую значимость приобретает развитие у обучающихся системы навыков, связанных с живым профессиональным общением на изучаемом языке [2; 5; 8; 10; 12].

В связи с вышеизложенным определённый интерес представляет технология контекстного обучения. Её сутью является формирование и развитие знаний и навыков иноязычной коммуникации студента посредством включения его в активную, лично значимую деятельность [3; 7; 16-17].

Рассмотрению данной технологии и основным возможностям её реализации в условиях современной организации высшего образования будет посвящена настоящая статья.

**Изложение основного материала статьи.** В основе контекстного подхода к преподаванию иностранного языка студентам организаций высшего образования лежит теория контекстного обучения. Согласно последней контекстным

называется такое обучение, в ходе которого осуществляется последовательное моделирование предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности студентов [3, С. 12-13].

На протяжении многих лет автором настоящей статьи осуществляется преподавание английского языка студентам Дипломатической академии МИД России. Соответственно, предлагаемые пути реализации идей технологии контекстного обучения в процессе преподавания иностранных языков учитывают особенности и традиций обучения им студентов данной образовательной организации.

В этой связи, прежде всего, следует отметить характерную для нашей страны на протяжении трёх последних десятилетий тенденцию к росту международного сотрудничества и расширению политических, экономических и культурных контактов с зарубежными странами [1-2; 9; 11-13; 19]. Соответственно фиксируется и повышение требований к специалистам в области практического овладения иностранным языком, в том числе дипломатам. Подготовка последних, в свою очередь, в немалой степени зависит от квалификации ППС, уровня общей культуры и профессионального мастерства преподавателей.

Развитие профессиональных и творческих способностей личности дипломата, его творческого стиля во многом зависят от преподавания иностранного языка и, следовательно, методик, применяемых в ходе обучения. Последние с необходимостью должны быть направлены на формирование и развитие у будущих дипломатов навыков, профессиональных и коммуникативных компетенций на иностранном языке [15-18]. Присущее дипломатической деятельности творческое начало подразумевает высокий уровень и гармоничное сочетание всех знаний, умений и навыков, развиваемых у будущих дипломатов. В частности, одним из ключевых профессионально значимых качеств дипломата является способность к быстрому и качественному освоению иноязычного коммуникативного пространства [4; 14].

При обучении будущих дипломатов иностранному языку возникают определенные трудности. Например, склонность переносить языковые привычки на чужую языковую систему наблюдаются практически у всех обучающихся, что в дальнейшем может отрицательно сказаться на формировании языковой компетенции у будущих профессионалов [3-5].

Ликвидации такого рода затруднений в определённой степени будет способствовать внедрение в практику преподавания будущим дипломатам иностранного языка контекстного подхода. Действительно, его основная функция – создание условий для трансформации учебно-познавательной деятельности в профессиональную. Таким образом моделируется образовательная среда, максимально приближенная по форме и содержанию к профессиональной [7; 15].

Перечислим принципы применения контекстного подхода, которых необходимо придерживаться в ходе обучения будущих дипломатов иностранному языку (табл. 1).

Таблица 1

**Принципы контекстного подхода к преподаванию иностранного языка будущим дипломатам**

Наименование	Характеристика
Метод последовательного моделирования	Связан с моделированием в учебной деятельности студентов целостного содержания, форм и условий их будущей профессиональной деятельности.
Принцип адекватности форм организации профессиональной учебной деятельности студентов целям и содержанию образования	Подразумевает создание условий для формирования у будущих дипломатов профессионального самосознания, включающего совокупность психических процессов, посредством которых они с высокой вероятностью будут осознавать себя в качестве субъектов профессиональной деятельности.
Принцип ведущей роли совместной деятельности	Предполагает интенсификацию межличностного взаимодействия и диалогического общения между участниками образовательного процесса, направленную на формирование собственной активности и самостоятельности будущих дипломатов [3, С. 35-36].
Принцип психолого-педагогического обеспечения личностного включения студента в учебную деятельность	Связан с принятием обучающимся проектной задачи, взаимосвязанной с его личным жизненным опытом. В процессе её решения происходит переоценка обучающимся прежних смыслов и знаний, осознание их недостаточности, выбор индивидуального стиля деятельности.
Единства обучения и воспитания	Предполагает комплексное развитие всех аспектов личности будущего профессионала в процессе его профессиональной подготовки [6-7].
Открытости	Реализация данного принципа представляет собой, по существу, использование для достижения конкретных целей обучения в образовательном процессе контекстного типа любых педагогических технологий, предложенных в рамках других теорий и подходов.
Проблемности	Влияет на содержательную сторону обучения в процессе её развёртывания в ходе профессиональной подготовки будущих дипломатов.

Охарактеризованные принципы контекстного подхода отображаются в каждом компоненте системы обучения иностранному языку.

Как показал анализ опыта преподавания иностранного языка на основе технологии контекстного обучения, отбор содержания обучения иностранному языку в ходе её эффективного использования должен осуществляться на основе ряда критериев (табл. 2).



Критерии отбора содержания при использовании контекстного подхода

Критерий	Характеристика
Соответствие сложности	Отобранный материал должен соответствовать как учебным, так и профессиональным возможностям, и потребностям обучающихся.
Соответствие моделируемых ситуаций	Учебные ситуации, а равно тексты и упражнения должны соответствовать общему контексту профессиональной деятельности будущих дипломатов.
Аутентичность и разнообразие	Применим ко всем видам ситуаций, текстов и упражнений, используемых в ходе реализации контекстного подхода к обучению будущих дипломатов иностранному языку.
Наличие актуальных профессионально-значимых проблем	В учебном материале должны содержаться актуальные профессионально-значимые проблемы в купе с примерами их решений [17-18].
Насыщенность общенаучной лексикой и профессиональной терминологией	Относится как к моделируемым ситуациям, так к текстам и упражнениям.
Соотношение отобранного объема содержания обучения времени, выделяемому учебным планом	Соблюдение данного критерия должно способствовать оптимизации усвоения учебного материала студентами [7, С. 775-776].

В результате в процессе обучения иностранному языку будущих дипломатов по технологии контекстного обучения были отобраны три категории учебного материала (табл. 3).

Таблица 3

Учебный материал, использовавшийся в ходе реализации контекстного подхода при

Категории	Характеристика
Языковой материал	Включает лексические, грамматические, фонетические единицы языка, их формы и правила употребления.
Профессионально ориентированный речевой материал	Включает различного вида профессиональный дискурс, терминологический пласт, сферы речевого общения [17, С. 294-295].
Методический материал	Определяет комплекс специальных речевых и коммуникативных навыков и умений, а также систему упражнений, ориентированную на формирование профессиональной компетентности будущего дипломата.

Автором настоящей статьи был изучен опыт преподавателей неязыковых вузов в процессе преподавания иностранного языка на основе контекстного обучения [3; 6-7; 12; 16-17]. На его основе была реализована определенная логика преподавания английского языка в Дипломатической академии студентам бакалавриата.

В первую очередь студенты проходят этап учебно-познавательной деятельности, в ходе которой получают теоретические знания, касающиеся их будущей профессиональной деятельности. На этом этапе также происходит отработка языковых умений и навыков.

Далее происходит постепенное вхождение в квазипрофессиональную деятельность, что подразумевает имитационные модели обучающей деятельности. Занятия приобретают все более выраженный профессиональный практико-ориентированный характер.

Затем будущие дипломаты участвуют в решении проблемных ситуаций, профессиональных задач и выполняют проектные задания, становящиеся неотъемлемой частью процесса их профессиональной подготовки.

В русле контекстного подхода ведущую роль играет обучение будущих дипломатов общению. Соответственно, каждое задание должно носить коммуникативный характер [5-6; 10]. Так как дипломаты имеют возможность гибкого использования лексики в их профессиональной деятельности, то для большей интенсификации обучения и активизации полученных знаний, как представляется автору, следует в рамках учебных занятий уделять время для развития у обучающихся сложных речевых умений.

Таким образом, самым ведущей задачей технологии контекстного обучения в процессе преподавания иностранных языков будущим дипломатам является создание условий для трансформации их учебно-познавательной деятельности в профессиональную. При этом ведущее значение играет моделирование образовательной среды, максимально приближенной по форме и содержанию к профессиональной. Значимым компонентом контекстного обучения является также развитие различных аспектов личности будущих профессионалов [6-7; 9].

**Выводы.** Резюмируя вышеизложенное, отметим, что технология контекстного обучения иностранному языку в ходе профессиональной подготовки будущих конкурентоспособных профессионалов в образовательном пространстве организации высшего образования является эффективным методом расширения когнитивной базы студентов, формирования их познавательной и профессиональной мотивации, а также совершенствования навыков коммуникативного взаимодействия.

Особенно это важно для студентов, обучающихся в Дипломатической Академии, так как знание специфических оборотов речи в иностранном языке является важной составляющей профессионализма дипломата.

Контекстное обучение способствует приобретению практических навыков и теоретических знаний для успешного ведения коммуникативного общения на иностранном языке в ходе дальнейшей профессиональной и иных видов деятельности.

#### Литература:

1. Абашева, И.Х. Использование мультимедиа-программ и интернет-ресурсов в обучении английскому языку / И.Х. Абашева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2017. – №37. – Т. 14. – С. 231-233.
2. Айсувакова, Т.П., Ахмедова, Э.М., Горбунова, Н.В. и др. Психолого-педагогические аспекты осуществления образовательного процесса в современных социокультурных условиях. / Т.П. Айсувакова, Э.М. Ахмедова, Н.В. Горбунова и др. – М.: Институт деловой карьеры, 2021. – 164 с.

3. Вербицкий, А.А. Контекстное обучение и становление новой образовательной программы. / А.А. Вербицкий. – Жуковский: МИМ ЛИНК, 2000. – 41 с.
4. Демина, В.А. Изучение отношения студентов факультета международных отношений МГИМО к изучению предметов психолого-педагогического цикла для становления профессионального общения будущего дипломата / В.А. Демина // Сервис plus. – 2021. – Т. 15. – №4. – С. 86-95.
5. Зоткина, И.В. Профессионально-коммуникативный аспект в преподавании иностранного языка дипломатам и влияние родного языка. Электронный ресурс. / И.В. Зоткина. – Режим доступа: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/professionalno-kommunikativnyj-aspekt-v-prepodavanii-inostrannogo-yazyka-diplomatam-i-vliyanie-rodnogo-yazyka.html> URL: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=36931>
6. Ключева, М.И. Коммуникативно-познавательные кейсы как средство формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции обучающихся в вузе по направлению подготовки «Туризм» (бакалавриат). Дис. канд. пед. наук / М.И. Ключева. – Нижний Новгород, 2016. – 267 с.
7. Ключева, М.И. Контекстный подход как основа иноязычного профессионального образования / М.И. Ключева // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2-4. – С. 773-777.
8. Колеватова, М.И. Речевая культура дипломата как составляющая имиджа / М.И. Колеватова, И.В. Дегтева // Международный научно-исследовательский журнал. – 2016. – № 5-4(47). – С. 43-44.
9. Мирзоева, Ф.Р. Имидж преподавателя иностранного языка: структура и содержание / Ф.Р. Мирзоева // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 2(87). – С. 71-73.
10. Мирзоева, Ф.Р. К вопросу о мотивации в изучении иностранных языков на очно-заочном отделении ДА МИД / Ф.Р. Мирзоева, И.Э. Артемова // Сборник материалов II ежегодной международной научной-практической конференции. – 2019. – М.: Дипломатическая академия МИД России. – С. 311-316.
11. Мирзоева, Ф.Р. Использование эвфемизмов в дипломатическом дискурсе / Ф.Р. Мирзоева // Язык. Культура. Общество. Актуальные проблемы, методы исследования и проблемы преподавания. сборник статей. – М.: Дашков и К, 2021. – С. 37-44.
12. Михеева, Н.Ф. Методика преподавания иностранных языков. 2-е изд., испр. и доп. / Н.Ф. Михеева. – М.: РУДН, 2020. – 73 с.
13. Протасова, Е.Ю., Родина Н.М. Методика обучения английскому языку / Е.Ю. Протасова, Н.М. Родина. – М.: Гуманитарно-издательский центр «Владос», 2020. – 210 с.
14. Соколова, Н.И. Анализ использования открытых электронных ресурсов в преподавании иностранного языка у студентов экономических специальностей вуза / Н.И. Соколова // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 2(87). – С. 245-247.
15. Сорокопуд, Ю.В. Возможности реализации технологий контекстного обучения в СПО / Ю.В. Сорокопуд, С.А. Сушкова, Л.А. Филимонок // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 5(90). – С. 218-220.
16. Танцура, Т.А., Контекстное обучение иностранному языку в профессиональной подготовке студентов / Т.А. Танцура // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 4(71). – С. 238-240.
17. Татарина, Т.М. Реализация контекстного подхода при обучении иностранному языку в неязыковом вузе / Т.М. Татарина // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2009. – № 102. – С. 290-296.
18. Татарина, Т.М. Создание профессионально-ориентированного контекста на основе информационных технологий при обучении деловому английскому языку / Т.М. Татарина // Университеты в образовательном пространстве региона: опыт, традиции и инновации. сборник научных статей VI Региональной научно-методической конференции. – Петрозаводск.: Петрозаводский государственный университет, 2013. – С. 156-158.
19. Уташев, К.Х. Комбинированное обучение иностранному языку в вузе / К.Х. Уташев, Д. Толипова // Academy. – 2020. – № 2. – С. 47-48.

**Педагогика**

## **УДК 378.2**

**старший преподаватель Мирошниченко Ирина Николаевна**

Сибирский государственный университет науки и технологий имени М.Ф. Решетнева (г. Красноярск)

### **ФОРМИРОВАНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ КАК КАЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ СТАНОВЛЕНИЯ ИХ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ**

*Аннотация.* Статья посвящена проблеме исследования самостоятельности студентов в контексте становления индивидуальной образовательной траектории. В рамках исследования данной проблемы проведен теоретический анализ понятий «самостоятельность», «самостоятельная работа». Конкретизировано понятие «индивидуальная образовательная траектория». Приводятся критерии выявления уровня сформированности самостоятельности студентов с описанием характерных признаков. В рамках эмпирического исследования проведена диагностика сформированности самостоятельности студентов на основе разработанных автором методик. Выборка для исследования была представлена студентами 2-го курса и преподавателями Сибирского государственного университета науки и технологий им. М.Ф. Решетнева.

*Ключевые слова:* самостоятельность, самостоятельная работа, студент, индивидуальная образовательная траектория, формирование самостоятельности, критерии сформированности самостоятельности.

*Annotation.* The article is devoted to the problem of studying students' independence in the context of the formation of an individual educational trajectory. As part of the study of this problem, a theoretical analysis of the concepts of "independence", "independent work" was carried out. The concept of "individual educational trajectory" is concretized. The criteria for identifying the level of formation of students' independence with a description of characteristic features are given. Within the framework of an empirical study, the diagnosis of the formation of students' independence was carried out on the basis of the methods developed by the author. The sample for the study was presented by 2nd year students and teachers of the M.F. Reshetnev Siberian State University of Science and Technology.

*Key words:* independence, independent work, student, individual educational trajectory, formation of independence, criteria for the formation of independence.

**Введение.** В концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2030 года, являющейся одним из основных документов системы стратегического планирования развития Российской Федерации отмечается, что необходимым условием для формирования новой высокотехнологичной экономики является модернизация системы образования, являющейся основой динамичного экономического роста и социального развития общества, фактором благополучия граждан и безопасности страны.

При этом в современном понимании модернизация образования связывается не только со структурными и технологическими преобразованиями в этой сфере, созданием эффективных механизмов интеграция науки, образования и бизнеса, но и с ускоренным развитием человеческого потенциала, что отражается в способности обучающейся молодежи вырабатывать активную позицию в отношении к собственным перспективам, когда молодой человек становится активным творцом, умеющим самостоятельно продвигаться к образовательной цели оптимальным путем.

Это ориентирует образовательный процесс в вузе на переход от поточного к индивидуализированному обучению с учетом потребностей и возможностей личности студента – становления его индивидуальной образовательной траектории.

**Изложение основного материала статьи.** Понятие индивидуальной образовательной траектории студентов в рамках образовательного процесса в высшей школы конкретизируется нами следующим образом: «Индивидуальная образовательная траектория студента – это выбор и самостоятельное прохождение студентом пути познания конкретного предмета, включающего основные этапы: осмысление деятельности (зачем я это делаю); постановка личной цели (предвосхищающий результат); определение плана деятельности и его реализация; рефлексия (осознание результатов собственной деятельности) и оценка; корректировка или переопределение целей» [4]. В процессе движения по данному пути развиваются умения самостоятельной познавательной деятельности студента; формируется представление о себе как субъекте учебно-познавательного процесса.

Развитие умений самостоятельной познавательной деятельности предполагает усиление роли самостоятельной работы студентов в образовательной деятельности вуза, на что особо указывается в новых образовательных стандартах.

В частности в федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования по направлению подготовки 15.03.02 «Технологические машины и оборудование» квалификации бакалавр в число всех компетенций, которыми должен обладать выпускник вуза входит: общекультурная компетенция «способность к самоорганизации и самообразованию»; общепрофессиональная компетенция «способность к приобретению с большей степенью самостоятельности новых знаний с использованием современных образовательных и информационных технологий» [5].

В исследованиях, посвященных планированию и организации самостоятельной работы студентов (Д.Б. Богоявленская, В.В. Давыдов, Б.П. Есипов, И.А. Зимняя, В.А. Козаков, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, П.И. Пидкасистый, К.К. Платонов и др.) раскрываются общеметодологические стороны данного процесса, особенно в традиционном дидактическом плане. Однако особого внимания требуют вопросы мотивационного, процессуального, технологического обеспечения самостоятельной аудиторной и внеаудиторной познавательной деятельности студентов, что способствует в единстве становлению индивидуальной образовательной траектории студента.

Для того чтобы рассматривать организацию самостоятельной работы студентов, необходимо достаточно четко выявить сущность самого понятия «самостоятельная работа». Правильно организованная учебная деятельность обязательно содержит в себе элемент самостоятельности. Так, Д.Б. Эльконин отмечает, что формирование учебной деятельности «есть процесс постепенной передачи выполнения отдельных элементов учебной деятельности самому ученику для самостоятельного выполнения без вмешательства учителя» [7]. Для того чтобы такое самостоятельное выполнение протекало эффективно необходимо выявить уровень развития у студентов такого качества личности как «самостоятельность» и определить наиболее оптимальные пути ее развития.

В психолого-педагогических исследованиях наблюдаются различные толкования понятия «самостоятельность». Самостоятельность – это: потребность, умение самостоятельно мыслить, увидеть и поставить новый вопрос, новую проблему, способность ориентироваться в новой ситуации (Д.Б. Богоявленская, В.В. Давыдов); способность к индивидуальному выполнению задания, к решению познавательных задач (Б.П. Есипов, И.Я. Лернер, П.И. Пидкасистый); черта личности, обеспечивающая выбор и реализацию определённого способа решения задачи (А.Н. Леонтьев).

Самостоятельность, в понимании современных исследователей С.В. Бобрышева, О.Е. Щукиной – это «постоянно развивающееся личностное качество, которое создает оптимальные условия для получения знаний и благодаря которому у молодых людей более успешно протекают процессы ...определения собственного места в жизни, в профессиональной сфере» [2]. Авторы считают, что самостоятельность можно рассматривать как чрезвычайно востребованное качество личности, от которого в современном обществе зависит успешность будущего специалиста в профессиональной деятельности и в решении важных социальных проблем.

Определение самостоятельности, отвечающее нашему исследовательскому поиску, дано К.К. Платоновым и Г.Г. Голубевым, которые самостоятельность характеризуют – как способность систематизировать, планировать и регулировать свою деятельность без непосредственного постоянного руководства и практической помощи со стороны руководителя.

Когда мы говорим об обучающихся, то имеем дело с учебной самостоятельностью. Под учебной самостоятельностью Г.А. Цукерман, А.Л. Венгер понимают «способность обучающихся овладевать знаниями и умениями, недостающими для решения учебных задач» [6]. Показателем самостоятельности студента – будущего специалиста являются его личностные качества, которые проявляются в способности ставить перед собой цели, находить способы и средства для их достижения путем самостоятельной организации деятельности. В своем исследовании «познавательной самостоятельности» студентов А.Е. Богоявленская отмечает, что в это понятие входит в «умение самостоятельно пользоваться научной и общественно-политической информацией, применять ее на практике, способность критически осмысливать как свои действия, так и действия других, правильно оценивать факты, умело обобщать и, делать соответствующие выводы и принимать решения» [3].

Формирование самостоятельности, как качества личности, происходит в процессе специально организованной деятельности, предполагающей правильное руководство со стороны преподавателя с тем, чтобы студент в дальнейшем сам начал управлять ею.

Для того чтобы студенты всегда могли оперативно реагировать на изменяющуюся информационную среду, необходимо развивать у них готовность к освоению знаний из различных источников информации самостоятельным путем, что показывает необходимость освоения последними видов и приемов самостоятельной работы.

Понятие «самостоятельная работа» используется различными авторами в разном значении. Так, самостоятельная работа в исследованиях Е.А. Богоявленской трактуется как деятельность, которая в значительной степени помогает формированию у студентов самостоятельности как качества личности и является «совокупностью приемов организации познавательной деятельности, протекающей по заданию в определенное время без непосредственного руководства и

обеспечивающей повышение самостоятельности» [3]. Кроме того, ценность самостоятельной работы заключается в уровне сформированности приемов учебной деятельности и самостоятельности. Без этого смысл самостоятельной работы теряется, значение ее снижается.

Самостоятельная работа студентов, повышение ее качества, по мнению А.В. Блиновой, является очевидным условием, обеспечивающим решения задач повышения качества образования – «это актуализирует необходимость усиления роли самостоятельной деятельности студентов, совершенствование ее организации в учебном процессе вуза» [1]. Не вызывает сомнения, что образование немислимо без определенного уровня развития у обучающегося такого качества как – самостоятельность.

Исходя из понимания сущности самостоятельности студента как способности осуществлять свою деятельность без постоянного руководства и практической помощи со стороны преподавателя – развитие данного качества рассматривается как одно из условий становления индивидуальной образовательной траектории студентов. В свою очередь, необходимо создать соответствующие условия для развития у студента самостоятельности для успешного осуществления движения последнего по выбранной им индивидуальной образовательной траектории в рамках конкретного предмета. В результате возникла необходимость разработать диагностику выявления степени сформированности самостоятельности как качества личности студентов.

Проблема диагностики в нашем исследовании решается двух аспектах. Первый связан с вопросом тех изменений, которые должны происходить в индивидуальной образовательной траектории студента, ориентированного на самостоятельный информационный поиск; второй предполагает выработку критериев, позволяющих определять качественную и количественную меру этих изменений.

В соответствии с этим разработан соответствующий инструментарий диагностики для отслеживания изменений уровня сформированности самостоятельности как качества личности студента на всех этапах становления его индивидуальной образовательной траектории в процессе учебно-познавательной деятельности.

Понимание сущности самостоятельности и тех изменений, которые происходят в индивидуальной образовательной траектории студента в связи с развитием данного качества, послужило основанием для разработки критериев его проявления: познавательно-аксиологический, проблемно-креативный, рефлексивно-деятельностный.

*Познавательно-аксиологический* критерий сформированности самостоятельности предполагает наличие у студента познавательного интереса; стремление к интеллектуальному самосовершенствованию; понимание студентом ценности образования и выделение лично-значимых ценностей. *Проблемно-креативный* предполагает способность студента планировать образовательную деятельность и эффективно ее осуществлять; проявлять инициативу и творческий подход в ходе осуществления самостоятельной деятельности. *Рефлексивно-деятельностный* критерий основывается на способности студента адекватно оценивать результаты своей образовательной деятельности; оценивать себя в ходе ее осуществления; планировать свою деятельность в соответствии с целью; контролировать свои действия в процессе осуществления образовательной деятельности.

Разработанные критерии и характеристики проявления самостоятельности студентов отражены в этапах становления их индивидуальной образовательной траектории: ориентировочный этап, включающий определение ценностных ориентаций (образование/самообразование) и осмысление образовательной цели; проектировочный этап, включающий постановку личностной цели, определение плана достижения цели и его реализацию; праксиологический этап, включающий рефлексию, оценку, корректировку результата образовательной деятельности и переопределение цели.

При этом каждый из данных этапов отражает определенный период в индивидуальной учебно-познавательной деятельности студента, который мы связываем с уровнями проявления у студента признаков самостоятельности. Данные уровни нами были обозначены, как: «ретроспективный», «проксимальный», «перспективный».

*Ретроспективный* – (от латин. retro – назад и specto – смотрю) – обращенность к прошлому, в ретроспективу. Применительно к нашему исследованию это будет выражаться в склонности студента к осуществлению образовательной деятельности только под руководством преподавателя; использованием студентом традиционных, однотипных, хорошо ему известных способов и средств для решения задач.

*Проксимальный* – (от лат. proximus – близкий, около) – расположение чего-либо ближе к центру, к середине. Данный термин используется в теории развития Л. Выготского и обозначает те задачи, которые ребенок (в нашем случае студент) еще не может решить самостоятельно, но способен решить их с помощью взрослого (в нашем случае преподавателя). В нашем исследовании это будет выражаться следующими проявлениями самостоятельности студента: активном взаимодействии с преподавателем в ходе выполнения учебных заданий; стремлении к приобретению новых умений и навыков; склонности осуществлять образовательную деятельность в большей степени самостоятельно, нежели под руководством преподавателя.

*Перспективный* – (франц perspective – от лат perspicio – ясно вижу) – ориентированный на будущее, имеющий планы, виды на будущее. Следовательно, здесь будут следующие проявления: ориентация студента на самостоятельное осуществление образовательной деятельности; стремление к самообразованию; самостоятельное планирование своей образовательной деятельности; самоконтроль и саморегуляция.

На основе выделенных критериев и уровней сформированности самостоятельности студентов описаны критериальные характеристики становления индивидуальной образовательной траектории студентов, соответствующие каждому из уровней.

*Познавательно-аксиологический* критерий имеет следующие характеристики: перспективный уровень – студент самостоятельно осознает личностную и учебно-профессиональную ценности образования; осознает противоречия между образовательными целями и личными возможностями их достижения; ориентирован на самостоятельный информационный поиск; проксимальный уровень – студент при поддержке преподавателя осознает личностную и учебно-профессиональную ценности образования; не всегда осознает противоречия между образовательными целями и личными возможностями их достижения; не всегда ориентирован на самостоятельный информационный поиск; ретроспективный уровень – студент даже при поддержке преподавателя не осознает личностную и учебно-профессиональную ценности образования; не осознает противоречия между образовательными целями и личными возможностями их достижения; не ориентирован на самостоятельный информационный поиск; остается на том уровне самостоятельности, которого достиг.

*Проблемно-креативный* критерий имеет следующие характеристики: перспективный уровень – студент самостоятельно способен планировать образовательную деятельность и эффективно ее осуществлять; выбирать цель деятельности, анализировать способы ее осуществления; свободно ориентироваться в новой для себя ситуации и творчески подходить к решению познавательных задач; проксимальный уровень – студент при поддержке преподавателя может планировать деятельность и эффективно ее осуществлять; под руководством преподавателя выбирать цель деятельности и анализировать способы ее осуществления; при поддержке преподавателя ориентироваться в новой ситуации; ретроспективный уровень – студент затрудняется даже при поддержке преподавателя планировать образовательную деятельность; не всегда

эффективно ее осуществляет; часто затрудняется в выборе цели деятельности и способах ее осуществления; плохо ориентируется в новой для себя ситуации; не способен к нахождению новых способов достижения результата.

Рефлексивно-деятельностный критерий имеет следующие характеристики: перспективный уровень – студент самостоятельно осуществляет образовательную деятельность по разработанному плану; контролирует свои действия в процессе осуществления образовательной деятельности; самостоятельно справляется с трудными заданиями без посторонней помощи; проксимальный уровень – студент при поддержке преподавателя осуществляет образовательную деятельность по плану, разработанному совместно с преподавателем, частично контролирует свои действия в процессе осуществления образовательной деятельности; справляется с трудными заданиями при поддержке преподавателя; ретроспективный уровень – студент затрудняется даже при поддержке преподавателя осуществлять образовательную деятельность; не может разработать план своей деятельности; не контролирует свои действия в ходе осуществления образовательной деятельности; хорошо выполняет только стандартные учебные задания и не справляется с трудными.

Пользуясь описанием критериев, признаков и уровней проявления сформированности самостоятельности, преподаватели (эксперты) определяли проявления самостоятельности студентов, сравнивая для этого приведенные характеристики с проявлениями данного качества, зафиксированными в ходе наблюдения за студентами в образовательном процессе. Наряду с оценкой эксперта использовалась самооценка студентов по качественным проявлениям признаков самостоятельности. Для обработки результатов исследования введены условные балльные шкалы в следующих интервалах: от 3-2,6 баллов – соответствует перспективному уровню; 2,5-1,9 баллов – проксимальному уровню; 1,8-0 баллов ретроспективному уровню.

В ходе исследования было организовано первоначальное изучение уровня сформированности самостоятельности студентов (СибГУ им. Решетнева, г. Красноярск). В нем приняли участие 104 студента и 8 преподавателей. Использовался метод экспертных оценок сформированности самостоятельности обучающихся; методика самоанализа студентами проявлений отдельных характеристик самостоятельности. При определении уровня сформированности самостоятельности студентов их самооценка сопоставлялась с оценкой экспертов (преподавателей) и выводилось среднее значение.

Средний балл позволил выявить общую тенденцию распределения студентов по трем уровням сформированности самостоятельности в соответствии с критериальными характеристиками (табл. 1).

Таблица 1

#### Распределение студентов по уровням сформированности самостоятельности

Критерии самостоятельности	Уровни сформированности самостоятельности					
	Перспективный		Проксимальный		Ретроспективный	
	Кол-во человек	%	Кол-во человек	%	Кол-во человек	%
Познавательного-аксиологического	8	7,85	42	41,27	52	50,98
Проблемно-креативный	2	1,96	46	45,10	54	52,94
Рефлексивно-деятельностный	3	2,94	34	33,33	65	63,73
Среднее значение по критериям	4	3,92	41	39,90	57	55,89

Результаты исследования, представленные в таблице, свидетельствуют о том, что только небольшая часть студентов (3,92%) имеют перспективный уровень сформированности самостоятельности на начало исследования, при этом: по познавательного-аксиологическому критерию – 7,85%; проблемно-креативному – 1,96%; рефлексивно-деятельностному – 2,94%. Проксимальный уровень был выявлен у 39,90% студентов, при этом по познавательного-аксиологическому – 41,27%; проблемно-креативному – 45,10%; рефлексивно-деятельностному – 33,33%. Ретроспективный уровень был выявлен у наибольшей части студентов – 55,89 %: соответственно познавательного-аксиологического, проблемно-креативного, рефлексивно-деятельностного критерии – 50,98%, 52,94% и 63,73% студентов экспериментальных групп.

**Выводы.** Таким образом, полученные на начальном этапе исследования данные свидетельствуют о том, что критериальные характеристики самостоятельности как качества личности студентов сформированы у большей части студентов только на ретроспективном и проксимальном уровнях. Это обосновывает необходимость создания специальных организационно-педагогических условий, обеспечивающих целенаправленное становление индивидуальной образовательной траектории за счет усиления роли самостоятельной работы студентов в учебном процессе вуза и повышения эффективности самостоятельной образовательной деятельности студентов в рамках своего личного развития.

#### Литература:

1. Блинова, А.В. Самостоятельность студента как условие обеспечения качества профессионального образования / А.В. Блинова // Вестник образования и развития науки Российской академии естественных наук. – 2017. – 21(1). – С. 81-85.
2. Бобрышев, С.В. Самостоятельность личности как феномен и понятие в психолого-педагогической литературе / С.В. Бобрышев, О.Е. Шукина // Вестник Северо-Кавказского университета. – 2019. – С. 201-206.
3. Богоявленская, А.Е. Познавательная самостоятельность студентов и ее развитие / А.Е. Богоявленская // Мир образования – образование в мире. – 2007. – №2. – С. 108-113.
4. Мухамедвалеева, Е.А. Становление индивидуальной образовательной траектории студента в процессе актуализации его профессионально-культурного потенциала / Е.А. Мухамедвалеева, И.Н. Мирошниченко // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта. – 2018. – Вып. 58(2). – С. 179-182.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 15.03.02 «Технологические машины и оборудование» (уровень бакалавриата) / Приказ Минобрнауки России от 12 ноября 2015 г. № 1170. ФГОС: сайт – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-15-03-02-technologicheskie-mashiny-i-oborudovanie-1170> (дата обращения 07.02.2022).
6. Цукерман, Г.А. Развитие учебной самостоятельности средствами школьного образования / Г.А. Цукерман, А.Л. Венгер // Психологическая наука и образование. – 2010. – №4. – С. 77-90.
7. Эльконин, Д.Б. Психология обучения младшего школьника / Д.Б. Эльконин. – М.: Политиздат, 1974. – С. 49.

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Мокроусов Сергей Иванович

Института психологии и педагогики Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень)

### РАЗВИТИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ ХУДОЖНИКА-ПЕДАГОГА В ХОДЕ ИЗУЧЕНИЯ ЭЛЕКТИВНЫХ ДИСЦИПЛИН ПО КОМПЬЮТЕРНЫМ И ДИЗАЙН ТЕХНОЛОГИЯМ

*Аннотация.* В статье раскрывается педагогический потенциал элективных дисциплин на основе компьютерных и дизайн технологий в развитии компетенций будущих учителей изобразительного искусства. Автором определяется терминологический аппарат исследования (компетенции, элективные дисциплины и др.). Анализ литературы позволил выявить проблему исследования, которая состоит в недостаточном количестве эффективных методических разработок в области компьютерных и дизайн технологии ориентированных на развитие компетенций художника-педагога, в рамках элективных дисциплин. Выявлена специфика организации учебного процесса на основе элективных дисциплин (условия, активизирующие факторы, реализация выбора студентом и т.д.). Определены преимущества данного подхода в контексте необходимости функционирования человека и профессий в условиях «изменяющегося мира». Проводится анализ результатов успешного внедрения элективных дисциплин в организацию учебной деятельности с использованием индивидуальных образовательных траекторий на площадке Тюменского государственного университета. Обоснована возможность интеграции содержания подготовки художника-педагога со смежными областями знания (дизайн, компьютерные технологии, менеджмент), как средства повышения актуальности и развития компетенций. Объектом исследования стали базовые компетенции учителя изобразительного искусства, которые отражены в стандарте (44.03.01), и их реализация в ходе проведения квазипрофессиональной учебно-деловой игры «Профессия – дизайнер». Механизм развития компетенций раскрывается через рефлексивный анализ этапов и результатов проведения игры в рамках элективных дисциплин «3D и медийная реклама в программе 3ds max», «Проектирование рекламы и инфографики в программе CorelDraw». В основу разработки игры были положены рекомендации А.А. Вербицкого (квазипрофессиональная деятельность) и Scrum-методология Д. Сазерленда. Данная методология была адаптирована под реализацию в учебном процессе. Игра реализовывалась в четыре этапа (подготовительный, теоретический, практический, завершающий). На основе сопоставления процессуальных, игровых мероприятий и требований стандарта делается вывод о возможности применения данной игры для развития компетенций художника-педагога. В ходе игры они развиваются на двух уровнях – общекультурный, профессиональный. Практическая значимость работы состоит в том, что раскрыт практический механизм применения квазипрофессиональных игровых, компьютерных и дизайн технологий в рамках элективных дисциплин, как перспективного инструмента развития компетенций художника-педагога.

*Ключевые слова:* художник-педагог, элективные дисциплины, развитие компетенций, компьютерные и дизайн технологии, учебно-деловая игра, Scrum-методология.

*Annotation.* The article reveals the pedagogical potential of elective disciplines based on computer and design technologies in developing the competencies of future teachers of fine arts. The author defines the terminological apparatus of the study (competencies, elective disciplines, etc.). An analysis of the literature made it possible to identify the research problem, which consists in an insufficient number of effective methodological developments in the field of computer and technology design focused on developing the competencies of an artist-teacher, within the framework of elective disciplines. The specifics of the organization of the educational process on the basis of elective disciplines (conditions, activating factors, implementation of the choice by the student, etc.) are revealed. he analysis of the results of the successful introduction of elective disciplines in the organization of educational activities using individual educational trajectories at the site of the Tyumen State University is carried out. The possibility of integrating the content of the training of an artist-teacher with related fields of knowledge (design, computer technology, management) as a means of increasing relevance and developing competencies is substantiated. The possibility of integrating the content of the training of an artist-teacher with related fields of knowledge (design, computer technology, management) as a means of increasing relevance and developing competencies is substantiated. The mechanism for the development of competencies is revealed through a reflexive analysis of the stages and results of the game within the elective disciplines "3D and media advertising in the 3ds max program", "Designing advertising and infographics in the CorelDraw program". he development of the game was based on the recommendations of A.A. Verbitsky (quasi-professional activity) and D. Sutherland's Scrum methodology. This methodology has been adapted for implementation in the educational process. The game was implemented in four stages (preparatory, theoretical, practical, final). Based on a comparison of procedural, gaming activities and the requirements of the standard, a conclusion is made about the possibility of using this game to develop the competencies of an artist-teacher. During the game, they develop at two levels – general cultural, professional. The practical significance of the work lies in the fact that the practical mechanism for the use of quasi-professional gaming, computer and design technologies in the framework of elective disciplines is revealed as a promising tool for developing the competencies of an artist-teacher.

*Key words:* artist-teacher, elective disciplines, competence development, computer and design technologies, educational and business game, Scrum methodology.

**Введение.** Формирование у выпускников компетенций востребованных на рынке труда в условиях построения «экономики знаний» опирающихся на «цифровые технологии» является одной из приоритетных задач развития образования (программа «Приоритет 2030») [8]. В этой связи, для учителя изобразительного искусства становится актуальным владение, наряду с традиционным, виртуальным изобразительными средствами создания визуальных продуктов (иллюстрации, 3d модели и т.д.), а также методиками и технологиями необходимыми для обучения цифровым технологиям школьников. Одним из возможных средств решения данной проблемы, может явиться, включение в процесс подготовки художника-педагога в вузе элективных дисциплин (по выбору студента), которые будут расширять и развивать базовые компетенции студентов за счет интеграции со смежными областями знания (дизайн, компьютерная графика, реклама и т.д.). Кроме того, необходима разработка специальных методик, которые будут: учитывать специфику подготовки и компетенции художников-педагогов; допускать возможность интеграции содержания со смежными областями знания (дизайн, компьютерная графика и др.); в реализации опираться на востребованные методологические разработки из реального сектора экономики (Scrum, Agile, Kanban и др.) адаптированные под учебный процесс.

**Изложение основного материала статьи.** Постоянное совершенствование технологий, снижение доли ресурсно-затратного производства и широкое внедрение «цифровых технологий» в различные сферы жизнедеятельности человека является отличительными чертами нашей постиндустриальной эпохи. Данные обстоятельства, требует пересмотра содержания подготовки художников-педагогов в вузе с целью приведения его в соответствие с новыми ориентирами

развития экономики и общества. Одним из возможных средств решения данной проблемы и наполнения актуальным содержанием подготовки художника-педагога в вузе, может явиться развитие его базовых компетенций за счет интеграции со смежными областями деятельности: дизайн; цифровые технологии (компьютерные, игровые, VR миры и т.д.); маркетинг и т.д. Так, интеграция содержания подготовки художника-педагога с компьютерными и дизайн технологиями позволяет решать задачи на различных уровнях: образовательный (визуальное оформление школы, обучение компьютерным технологиям учащихся и т.п.); методический (создание цифрового портфолио, оформление и верстка методических пособий и т.д.); творческий (создание цифровой картины, авторского цифрового продукта и т.п.); коммерческий (рекламный визуальный материал, логотипы и т.п.).

Понятие «компетентность», происходит от лат. *competens* – (надлежащий, способный), оно отражает меру соответствия знаний, умений и опыта лиц определенного социально-профессионального статуса реальному уровню сложности выполняемых ими задач и определяется наличием компетенций – познания и опыта, в каком либо вопросе [1, С. 130]. Развитие компетенций в условиях «цифровизации образования» предполагает изменение (приведение в соответствие) познания и опыта педагога в области цифровых технологий с запросами общества и образовательной среды, и формирование у него, на этой основе, «новых» качеств, которые позволят ему успешно адаптироваться к изменяющемуся условиям и запросам в будущем. Такое понимание проблемы нашло отражение в программе обучения педагогов медийной и информационной грамотности ЮНЕСКО, которая нацелена на развитие компетенций не только на уровне потребления, но и создания цифрового контента [10].

К проблеме подготовки учителей изобразительного искусства и развитию у них компетенций с применением компьютерных и дизайн технологий, с разных позиций, обращались Л.А. Ивахнова, А.В. Кучерова, С.М. Черникова, С.И. Мокроусов, А.Г. Плахотников, Н.Ю. Тепляков, Д.А. Хворостов и др.

Так, Л.А. Ивахнова и А.В. Кучерова в структуре подготовки учителей изобразительного искусства выделили ряд основных компонентов: культурный, арт-педагогика и саморазвитие, которое должны трансформировать компетенции обучающегося в процессе изучения основ дизайна, через изучение этапов проектирования, развитие композиционного мышления, овладение приемами колористики, анализа аналогов, создания проектного художественного образа др. [3, С. 66]. Д.А. Хворостов выделяет ролевые профессионально-ориентированные игры с использованием компьютерных технологий, как наиболее продуктивный метод обучения [11, С. 338]. А С.И. Мокроусов, для развития компетенций учителей изобразительного искусства в области компьютерного моделирования предлагает адаптированную методику, которая базируется на структуре программы Б. Неменского и реализуется в форме учебно-деловой игры [4, С. 96]. А.Г. Плахотников настаивает на необходимости «непрерывного профессионального образования» в подготовке учителя изобразительного искусства по основам дизайна, которая должна включать несколько уровней: профильная школа, колледж, вуз [6, С. 327]. С.М. Черникова и Н.Ю. Тепляков отмечают необходимость освоения проектных программ, для формирования конкурентоспособного выпускника, в перечне которых, особо выделяют программу 3D MAX, которая позволяет студентам попробовать себя в деятельности и дизайнера, и художника [12, С. 278].

Анализ данных публикаций убедил нас, что авторы рассматривают формирование компетенций в области дизайна и компьютерных технологий у художника-педагога, как целостный и продолжительный во времени процесс, который включает весь период подготовки специалиста в вузе, а в некоторых случаях и предварительное обучение на уровне школы и колледжа.

Но для современного рынка труда данный подход не продуктивен, поскольку его реализация требует больших ресурсных затрат (время, материальная база и т.д.), при значительном риске выпуска невостребованного специалиста, поскольку в «быстро меняющемся мире» профессиональные знания быстро устаревают, а навыки требуют регулярного совершенствования и обновления. Более перспективным, на наш взгляд, видится подход, который реализуется на площадке Тюменского государственного университета (ТюмГУ), где на протяжении 6 лет, ведется подготовка бакалавров на основе индивидуальных образовательных траекторий (ИОТ). В рамках организации учебного процесса, все дисциплины группируются в несколько учебных блоков: обязательный (общеобразовательные и общепрофессиональные дисциплины); вариативный - элективные дисциплины (по выбору студента), их содержание призвано удовлетворить и углубить сферу профессиональных интересов студентов в соответствии с их личностными наклонностями и потребностями [1, С. 388].

К преимуществам «элективного подхода», который реализуется в образовательном пространстве ТюмГУ можно отнести:

- возможность выбора студентом учебных дисциплин и построение, на этой основе, своего индивидуального образовательного маршрута;
- повышение качества и содержание учебно-методических разработок за счет создания конкурентной среды (конкурсной защиты «электива» перед экспертной комиссией, выбора студента – «голосуют ногами», необходимости разработки содержания с использованием активных методов обучения);
- стимулирует осмысленность и ответственность студентов за выбор содержания своего обучения;
- предоставляет возможность студентам изменить образовательное направление (в течение 1 курса), в случае изменения профессиональных предпочтений;
- стимулирует активность преподавателей (более высокая оплата одного учебного часа, высокий рейтинг при аттестации преподавателя);
- создает условия для расширения и углубления компетенций студентов за счет «свободы выбора» элективных дисциплин (смежные области знания, альтернативные, профессиональные и т.д.);
- предоставляет возможность студентам в течение короткого учебного периода, «попробовать себя» в различных областях профессиональной деятельности (элективные дисциплины выбираются на один семестр, в объеме 50 часов, на 1 и 2 курсах).

В настоящий момент, этот опыт получил признание и развитие на площадках ведущих вузов страны: МАИ, МФТИ, СКФУ, СПбПУ, ДГТУ [5].

Ориентиры образования на связь «обучения с практикой» и интеграцию содержания профильной подготовки со смежными областями знания требуют разработки специальных адаптивных методик, которые будут учитывать специфику организации учебного процесса («электив», профильная подготовка и др.), использовать доступные для понимания студентов формы трансляции содержания из смежных областей знания (обусловлено различиями «языка» в профессиональных сферах), учитывать требования образовательного стандарта.

Для реализации этой задачи и развития компетенций учителей изобразительного искусства в рамках учебного процесса, в опоре на рекомендации А.А. Вербицкого [2], Scrum-методологию Д. Сазерленда [9], требования стандарта педагога [7], была разработана учебно-деловая игра «Профессия – дизайнер», которая проводилась, в рамках элективных дисциплин «3D и медийная реклама в программе 3ds max», «Проектирование рекламы и инфографики в программе CorelDraw».

Цель игры – развитие компетенций будущих учителей изобразительного искусства в области компьютерных и дизайн технологий и навыков квазипрофессиональной коммуникации на основе командной работы.

По характеру деятельности данная учебно-деловая игра является познавательно-имитационной, по характеру педагогического процесса – проектировочно-обучающей, по предметной области – предметной, гуманитарно-технической, по игровой среде – аудиторной, с применением компьютерного инструментария и технических средств обучения.

В основу разработки игры был положен принцип создания ситуации квазипрофессиональной деятельности, который подробно описан у А.А. Вербицкого и является промежуточным звеном между учебной и учебно-профессиональной деятельностью, и состоит в моделировании в условиях аудиторной, на языке науки «условий, содержания и динамики производства, отношений людей» через деловую игру [2, С. 134].

Игровая механика была разработана на основе Scrum-методологии управления проектами Д. Сазерленда [9]. Выбор обусловлен: ее большой популярностью на рынке «создания креативных продуктов»; активным применением в бизнес-процессах ведущих компаний (Valve, Google, Microsoft, Adobe и др.), которые представлены в различных секторах экономики (дизайн, игровые технологии, IT и т.п.); возможностью адаптации под образовательный процесс, организованный на основе элективных дисциплин. Отличительной особенностью Scrum-методологии является возможность создания креативного продукта в короткие сроки, что достигается за счет гибкого управления бизнес-процессом в творческих командах, который состоит в предоставлении максимальной «свободы действий» каждому участнику на тактическом уровне (в рамках этапов), и разработанной механикой жесткого контроля и своевременной коррекции выполнения задач командами на стратегическом уровне (этап итоговой реализации проекта).

Базовые компетенции учителя изобразительного искусства отражены в стандарте ФГОС ВО по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование», и включают, помимо прочих: общекультурные (способность работать в команде (ОК-5), способность использовать естественнонаучные и математические знания для ориентирования в современном информационном пространстве (ОК-3), способность к самоорганизации и самообразованию (ОК-6); профессиональные (способность проектировать траектории профессионального и личностного роста (ПК-10), способность использовать современные методы и технологии обучения и диагностики (ПК-2), способность руководить учебно-исследовательской деятельностью (ПК-12), готовность к взаимодействию (ПК-6), способность к организации сотрудничества и развитию творческих способностей (ПК-7)) и др. [7, С. 7-8].

На *подготовительном этапе* проводится разъяснение «механики игры», целей, условий, определяются состав Scrum-команды (по 5-9 человек), проводится выбор капитана (Scrum-мастера) и разъяснение его задач: проведение регулярных встреч (Scrum-митингов); создание условий для продуктивной работы команды и устранение препятствий; взаимодействие с «владельцем продукта» (Product Owner); ведение «диаграммы сгорания задач» (burndownchart); и «списка задач» (backlog-лист) и т.п. На роль «владельца продукта» пригласили профессионального дизайнера. Чтобы повысить мотивацию в игровом процессе и обеспечить контроль качества выполнения задания студентам была сделана установка на возможность трудоустройства или стажировки для тех, кто продемонстрирует компетентность по двум показателям: продуктивная коммуникативная работа в команде; владение инструментарием программ.

На *теоретическом этапе* учебно-деловой игры в процессе коллективного обсуждения и «мозгового штурма» студенты выявляют возможные направления интеграции компетенций в профессиях художника-педагога и дизайнера. Освоение теоретического материала, которые раскрывают особенности профессии дизайнера, проходили в виде интерактивных лекций, где применяются визуальные средства – проектор, реальные проекты и т.д. (то есть, осуществляется развитие ПК-4), а также самостоятельного изучения материала (то есть, осуществляется развитие ОК-6). Студенты выявляют арсенал средств, знаний, умений и навыков, которые использует дизайнер в своей работе, а также единство структуры и принципов композиционной организации плоскости, цветовой гармонии, формообразования и т.д. у дизайнеров и художников-педагогов.

Особенностью данного этапа является то, что группа «художников-педагогов», постепенно погружается в освоение проектных компетенций, которое осуществляется через установление аналогии и сравнения знакомыми визуальными образами из изобразительной практики. Например: линейно-конструктивный рисунок и 3D-структура модели в окнах проекции программы 3ds max; цветовая система построения журнального разворота женского журнала мод и гармония классической «цветовой палитры» представителей академической школы рисования (К.П. Брюллова, И.Н. Крамского и т.д.); цветовая система построения картин «голубого периода» П. Пикассо и цветовое решение обложки мужского журнала; устанавливают преемственность традиций в композиционных приемах построения полотен И.К. Айвазовского и плакатах с торговыми предложениями крупных компаний («КЕА» и др.); приема выделения композиционного центра (с помощью света) представителей школы «караваджистов» и рекламной продукции компании «Toyota»; устанавливают единство и закономерности считывания визуального контента картины и смысловых блоков в рекламном плакате («вход», «выход», доминанта, ритм, композиционный центр, акцент и т.д.); единство проявления «эпохи постмодерна» в стилистике современного плаката (П. Банкова, Д. Карсона и др.) и выразительного «языка» художников неоэкспрессионистов Ж.-М. Баския, Г. Базилли и др.; применение приемов гештальтпсихологии в импрессионизме и различных направлениях и продуктах дизайна (логотипы, рекламные постеры, наружная реклама, пространственные 3D-инсталляции и др.). Реализация этого блока предполагает активное включение студентов в процесс осмысления и апробации, что предполагает использование активных методов обучения (дискуссия, имитационные упражнения, игровое проектирование и др.).

На *практическом этапе учебно-деловой игры* «владелец продукта» ставит задачу для всех членов команды, которая предполагает разработку и защиту портфолио каждым участником команды – для тех, кто изучал программу Corel Draw. Портфолио должно содержать компоненты фирменного стиля (логотип, визитки, буклет, инфографику и др.), отражать навыки владения инструментарием программы и содержать элементы имиджевой рекламы (единство стиля, отражать концептуальные взгляды, создавать образное представление об авторе.). Для тех, кто осваивал 3d max, результатом является разработка анимированного медийного продукта, в котором должны быть выражены структурные блоки: концепция, сценарий, кульминация, рекламное предложение и т.д.

Процессуально, на данном этапе, компетенции учителя изобразительного искусства развиваются в ряде аспектов. На позиции Scrum-мастера, студент осуществляет руководство учебно-исследовательской деятельностью Scrum-команды, по решению задач «спринта» (этапа), которые определены в backlog-листе (списке задач продукта), проводит регулярные встречи (Scrum-митинги), направляет Scrum-команду на поиск информации (то есть, осуществляется развитие ОК-3), решения возникающих препятствий на пути реализации задачи (то есть, осуществляется развитие ПК-12). Осуществляет ведение и контроль «диаграммы сгорания задач», проведение «мозгового штурма» на этапе определения задач backlog-листа (то есть, осуществляется развитие ПК-2). Одной из задач Scrum-мастера является поддержка активности и инициативы в творческих группах, коллективного взаимодействия на принципах сотрудничества и недопущения появления фактов поиска «виновного в неудачах» на этапе «спринта» (то есть, осуществляется развитие ПК- 6, ПК-7, ОК-5). Команда несет консолидированную ответственность за результат, что заставляет студентов самостоятельно распределять ресурсы,



самоорганизовываться и изучать дополнительную информацию, так как на этапе «спринта» ни кто не может вмешиваться в работу Scrum-команды (то есть, осуществляется развитие ОК-6). Визуальные продукты инфографики находятся на стыке искусства, дизайна, науки, статистики, поскольку предполагают преобразование сложной информации в простую форму (метазнак) и донесение до целевой аудитории в виде лаконичного визуального решения, поэтому ее реализация предполагает метапредметный подход, базирующийся на навыке синтеза информации до уровня знака (то есть, осуществляется развитие ПК-4). При этом создание рекламных, 3D медийных продуктов может быть интересно художникам-педагогам искусств на различных уровнях (создании логотипа для блога, создание виртуальной заставки к учебному курсу и т.д.). Результаты изучения могут быть использованы в различных видах деятельности научной, педагогической, профессиональной и т.д., (то есть, осуществляется развитие ПК-10). Выполнение итоговых проектов (портфолио, анимированного медийного 3D продукта) предполагает самостоятельный поиск информации (то есть, осуществляется развитие ОК-6).

Важной составляющей данного этапа является интеграция теоретической составляющей курса с практическим закреплением знаний в ходе освоения инструментария компьютерных программ на основе выбора студентом тематики для решения творческих заданий: инфографика («визуализация технологического процесса», «мой учебный день», «почему я должен получить отличную оценку по дисциплине» и т.д.); логотипы компаний с акцентом на личную мотивацию («компания, которую планирую открыть», «усовершенствовать логотип существующей компании и предложить владельцу» и др.); значимый продукт для кафедры (верстка буклета кафедры, помощь в визуализации результатов научного исследования преподавателя и др.).

На завершающем этапе учебно-деловой игры Scrum-мастера делают групповую сборку по каждой команде, которую презентуют «владельцу продукта», проводится публичный анализ каждого итогового продукта (портфолио, медийный продукт) и работы студентов в Scrum-команде.

Подводя итог выше сказанному можно отметить, что в ходе реализации элективных дисциплин, компетенции учителя изобразительного искусства развиваются уже на этапе осмысленного выбора «электива», как элемента индивидуальной образовательной траектории, а также проецирования его содержания на применение в будущей профессии (то есть, осуществляется развитие ПК-10).

**Выводы.** Таким образом, реализация в учебном процессе элективных дисциплин ориентированных на освоение компьютерных и дизайн технологий и базирующейся на современных квазипрофессиональных методологиях организации учебной деятельности, которые применяются в смежных областях знания (дизайн, IT, игровые технологии, менеджмент и др.) содержат большой потенциал для применения в процессе подготовки учителей изобразительного искусства, поскольку позволяют развивать компетенции различного уровня (общекультурные, профессиональные). Но форма применения методологий из реального сектора экономики должна проходить предварительную адаптацию к учебному процессу.

#### Литература:

1. Вишнякова, С.М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С.М. Вишнякова. – М.: НМЦ СПО, 1999. – 538 с.
2. Вербицкий, А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. – М.: Логос, 2009. – 336 с.
3. Ивахнова, Л.А. Подготовка будущих учителей изобразительного искусства в области дизайна / Л.А. Ивахнова, А.В. Кучерова // Гуманитарные исследования. – 2015. – № 4 (8). – С. 65-68.
4. Мокроусов, С.И. Обучение студентов специальности «Изобразительное искусство» основам компьютерного моделирования / С.И. Мокроусов // Образование и наука. – 2010. – № 2 (70). – С. 94-101.
5. Министерство науки и высшего образования российской федерации: сайт. – 2020. – URL: [https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/?ELEMENT\\_ID=21499&phrase\\_id=187997](https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/?ELEMENT_ID=21499&phrase_id=187997) (дата обращения: 02.02.2022).
6. Плахотников, А.Г. Концепция художественного образования в системе непрерывной подготовки учителя изобразительного искусства и дизайна / А.Г. Плахотников // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 6 (31). – С. 326-329.
7. Портал федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования: сайт. – 2016. – URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440301.pdf> (дата обращения: 02.02.2022).
8. Приоритет 2030: лидерами становятся: сайт. – 2021. – URL: <https://priority2030.ru/about> (дата обращения: 02.02.2022).
9. Сазерленд, Д. Scrum. Революционный метод управления проектами / Д. Сазерленд; пер. с англ. М. Гескиной. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2016. – 288 с.
10. Уилсон, К. Медийная и информационная грамотность: программа обучения педагогов / под ред. К. Уилсон, А. Гризл; пре. с англ. Е. Малявская // Организация ООН по вопросам образования, науки и культуры. – UNESCO, 2012. – URL: <https://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214706.pdf> (дата обращения: 02.02.2022).
11. Хворостов, Д.А. Условия формирования профессиональных компетенций студентов в процессе освоения проектных технологий / Д.А. Хворостов // Ученые записки Орловского государственного университета. – 2013. – №2 (52). – С. 337-340.
12. Черникова, С.М. Интерактивные методы, формы и средства обучения / С.М. Черникова, Н.Ю. Тепляков // Ученые записки Орловского государственного университета. – 2020. – №2 (87). – С. 277-279.

## УДК 378.1

кандидат педагогических наук, доцент Молчанова Юлия Анатольевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

кандидат филологических наук, доцент Терентьева Елена Валентиновна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

### ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕНСАТОРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ

*Аннотация.* Данная статья посвящена вопросу формирования компенсаторной или стратегической компетенции. Данный вид компетенции является ключевым компонентом коммуникативной компетенции. Она представляет интерес для зарубежных и отечественных исследователей. В статье представлен анализ научной литературы по теме исследования. Авторы приводят определения данного вида компетенции. Далее приводятся классификации компенсаторных стратегий. Это имеет огромное практическое значение. Излагая теоретические основы, авторы готовят базу для разработки заданий на закрепление языкового материала. Последующее выполнение заданий развивает компенсаторные стратегии. Их реализация осуществляется при помощи ряда приемов и через компенсаторные умения (вербальные и невербальные) в аудировании, говорении, письме и чтении. Формирование компенсаторной компетенции подразумевает анализ когнитивной деятельности обучающегося. Роль преподавателя представляется в организации учебной деятельности, в ходе которой обучающийся мотивированно и целенаправленно применяет компенсаторные стратегии.

*Ключевые слова:* компенсаторная компетенция, иностранный язык, компенсаторное умение, прием, классификация.

*Annotation.* The article covers the issue of developing compensatory or strategic competence. This competence is a key component of communicative competence. It is of great interest for both foreign and Russian researchers. The article analyses scientific papers on the research theme. The authors give definitions of the strategic competence. Then the classifications of compensatory strategies are given. They are of crucial practical importance. Giving some theoretical facts, the authors form the basis for reinforcing and consolidating the language material. Further doing language tasks develops compensatory strategies. Their implementation is ensured via a number of techniques and compensatory skills (verbal and non-verbal) in listening comprehension, reading, writing and speaking. The development of compensatory competence means analyzing the cognitive activity in students. The foreign language teacher organizes learning activity when the student is motivated to systematically apply compensatory strategies.

*Key words:* compensatory strategy, foreign language, compensatory skill, technique, classification.

**Введение.** В настоящее время вузы ориентируются на свободное развитие личности, на ее самостоятельность, на подготовку мобильных, конкурентоспособных специалистов, готовых к дальнейшему совершенствованию и развитию профессиональных знаний и компетенций.

Современная лингводидактика определяет целью образовательного процесса формирование коммуникативной компетенции. Владение данным видом компетенции подразумевает способность обучающегося решать средствами иностранного языка актуальные для него задачи общения в бытовой, учебной, производственной и культурной жизни; а также умения пользоваться фактами языка и речи для реализации целей общения [17, С. 109]. Структура коммуникативной компетенции была изучена многими отечественными [1], [2], [4], [5], [8], [10], [12], [13], [14], [17] и зарубежными [20], [22] учеными. По результатам исследований определился ее компонентный состав: лингвистическая, социолингвистическая, дискурсивная, компенсаторная или стратегическая, социокультурная и социальная компетенции.

В последние десятилетия исследователи уделяют внимание вопросу поиска наиболее эффективного метода обучения с учетом специфики мышления обучающегося и его особенностей усвоения и применения получаемой информации. Выбор эффективного метода обучения можно сделать на основе анализа процесса мышления обучающегося и скорректировать с помощью стратегий овладения языком, под которыми понимается комбинация интеллектуальных приемов и усилий, которые применяются обучающимися для понимания, запоминания и использования знаний о системе языка и формирования речевых навыков и умений [17, С. 326]. Поэтому, особый интерес представляет стратегическая или компенсаторная компетенция, которая в трудах зарубежных ученых рассматривается как совокупность вербальных и невербальных коммуникационных стратегий, необходимых компенсировать недостаточность знаний иностранного языка и обеспечить достижение коммуникативных целей [20, С. 15], [19, С. 200], [18, С. 87]. Отечественные ученые определяют стратегическую или компенсаторную компетенцию как способность восполнять в процессе общения недостаточность знания языка, а также речевого и социального опыта общения на иностранном языке при помощи вербальных и невербальных средств (стратегий), благодаря которым обучающийся достигает свои конкретные цели [17], [13], [11].

**Изложение основного материала статьи.** Настоящее исследование представляет собой первый этап работы по формированию компенсаторной компетенции у студентов языковых специальностей. Целью настоящей статьи является анализ научной литературы по теме исследования, изложение теоретических основ, и подготовка базы для разработки заданий/упражнений на закрепление языкового материала и последующее развитие компенсаторных стратегий.

Формирование компенсаторных стратегий, под которыми мы понимаем интеллектуальные усилия и совокупность умений, направленные на активизацию всех мыслительных процессов с целью вспомнить или придумать новый способ достижения поставленной задачи, полагаясь только на имеющиеся в наличии ресурсы и источники, является важной составляющей образовательного процесса. Преподаватель стремится научить учиться, обеспечивая тем самым автономию обучения, усиливая языковое восприятие и понимание речи и/или текста и ускоряя процесс рече- и /или текстообразования на изучаемом иностранном языке. Стратегии можно охарактеризовать как часть нашего общего знания о процессах понимания, которые нуждаются в изучении и заучивании, пока не станут автоматизированными процессами и определенными способами использования знания [7]. Осознание и рефлексия собственных когнитивных процессов обучающимся делает обучение будет более продуктивным и эффективным.

Говоря о классификации стратегий, следует отметить, что отечественные [11], [16], [10] и зарубежные [21], [24], [25], [23] ученые относят их основным коммуникативным стратегиям, влияющим на изучение иностранного языка.

Опираясь на исследования Ф. Фэрша и Г. Каспера (1983), Л. Мариани определяет стратегическую компетенцию как «умение решать проблемы общения в условиях дефицита языковых и социокультурных знаний» [23] и выделяет два ее вида: а) стратегия редуцирования (т.е. избегание общения на некоторые темы из боязни что-либо не понять или не быть понятым или вообще полный отказ от общения); б) стратегия достижения цели (т. е. желание достичь цели общения

любыми средствами языка, вербальными и невербальными). Вторую, наиболее значимую стратегию достижения, обучающиеся должны применять на трех уровнях: а) на уровне слова; б) на уровне предложений и в) на уровне дискурса [23].

В условиях обработки больших объемов информации можно использовать классификацию Т.А. ван Дейка, согласно которой выделяются: а) контекстуальные стратегии (общекультурные знания, социокультурная и коммуникативная ситуации влияют на выбор стратегий); б) стратегии ввода темы; в) текстовые стратегии (тематические, структурные сигналы-выражения, синтаксические стратегии, семантические стратегии, схематические стратегии) [6, С. 50-65]; г) речевые стратегии (обобщение; приведение примера; поправка; усиление; уступки; повтор; контраст; смягчение; сдвиг; уклонение; пресуппозиция, импликация, предположение, косвенный речевой акт) [6, С. 297-298].

Классификация стратегий имеет огромное практическое значение. Они помогают преподавателю разобраться в многообразии существующих на сегодняшний день обучающих стратегий и приемов, отобрать и применять наиболее значимые и полезные для практических занятий. Преподаватель иностранного языка в вузе учитывает способности, склонности, желания, мотивацию к изучению иностранного языка, выработанный стиль учения студентов.

Вслед за А.В. Щепиловой, Р. Оксфорд и Т. Шерман, мы считаем, что число и частота использования стратегий индивидуальна у каждого обучающегося. Богатство «стратегического запаса» конкретного обучающегося не является врожденным качеством в полной мере. На «стратегический запас» оказывают влияние многие факторы, например, мотивация, специализация, социальный статус, пол, возраст, опыт изучения иностранного языка, гибкость психики, тип интеллекта. Для увеличения числа стратегий, имеющихся в распоряжении обучающегося, и успешности их применения важен учебный опыт. Чем опытнее обучающийся, чем выше мотивация, тем больше стратегий он использует, тем лучше и быстрее он выбирает наиболее адекватные стратегии для решения учебной задачи. В процессе обучения из предлагаемого преподавателем набора стратегий обучающийся выбирает те, которые подходят лично для него и, которые он будет использовать в процессе овладения иностранным языком. Невозможно заучить полный набор предлагаемых стратегий. Ознакомление с оптимальными путями преодоления трудностей и формирования базы для самоконтроля и самокоррекции может способствовать активизации познавательных способностей обучающихся [16, С. 37], [25, С. 127], [26, С. 174].

Реализация компенсаторных стратегий осуществляется при помощи ряда приемов и через компенсаторные умения (вербальные и невербальные) в рецептивных и продуктивных видах речевой деятельности (аудировании, говорении, письме и чтении). В зависимости от поставленных задач, обучающийся намечает план действий и приступает к его реализации. В этом он опирается на навыки: а) продуктивного характера (выбирать правильные слова из словаря/текста/памяти, подбирать эквиваленты на русском и/или иностранном языках); б) рецептивного характера (догадываться о значении слова по контексту/словообразовательным элементам/по аналогии с родным языком, узнавать изученные слова/словосочетания/грамматические структуры).

Вышеупомянутые навыки интегрируются и способствуют созданию у студентов следующих умений: 1) компенсировать незнание нужного слова заменой его синонимом или описанием понятия, а также паралингвистическими средствами; 2) перестроить высказывание, например, разбить сложное предложение на ряд простых, выстроив их в соответствующей логической последовательности или наоборот; 3) переключать свое внимание с незнакомой лексической единицы на контекстуальное окружение и, используя приемы языковой и контекстуальной догадки, понять общее содержание предьявляемого материала [13].

Н.Ф. Коряковцева предлагает следующую номенклатуру умений, составляющих основу компенсаторной компетенции. Для рецептивной деятельности студента важны умения по: а) выделению опор; б) использованию изобразительных опор; в) выделению структурных и логических частей текста; г) выделению ключевых фраз, предложений, слов; д) использованию заголовков, подзаголовков, рубрик; е) выделению тематических, ключевых слов. Для осуществления продуктивной деятельности на иностранном языке важны умения, связанные: а) с использованием структурных моделей, речевых образцов, заполнителей речи; б) с соотносением высказываемого материала с личным опытом; в) с использованием изобразительных опор; г) с интонационным выделением логических частей высказывания [9, С. 50-52].

Таблица 1

**Компоненты компенсаторной компетенции студента**

<b>Компенсаторная (стратегическая) компетенция студента вуза как средство накопления его терминологического словарного запаса:</b>		
1) Умения преодоления языковых, коммуникативных и социокультурных барьеров.	2) Умения преодоления речевых барьеров в процессе чтения профессионально-ориентированных текстов.	3) Умения преодоления барьеров обработки и передачи полученной информации на родной язык.
<b>Приемы, формирующие вышеназванные умения</b>		
языковая догадка; интуиция; повторение; аналогия с родным языком; перефразирование; просьба повторить фразу; развитие понимания культуры другой страны; использование паралингвистических (невербальных) средств общения, соответствующих культуре страны изучаемого языка.	контекстуальная догадка; перенос знаний терминологии родного языка; пользование словарями и справочной литературой по специальности; пропуск незнакомых слов; записи/сноски по ходу чтения; Конспектирование.	соотнесение новой информации с известной; поиск эквивалентов-терминов; дословный перевод; словотворчество; генерализация; конкретизация; переструктурирование; парафраз; пояснение; прогнозирование; использование синонимов/антонимов.

**Выводы.** По результатам исследования можно сделать следующие выводы. Во-первых, формирование компенсаторной компетенции подразумевает анализ когнитивной деятельности обучающегося и использование соответствующих стратегий, и реализующих их приемов для развития компенсаторных умений обучающегося. Данные приемы наглядно представлены в таблице 1. Во-вторых, каждому виду и форме учебной деятельности соответствуют определенные компенсаторные стратегии и приемы. Преподаватель на каждом этапе работы объясняет, какую стратегию можно выбрать и какой именно прием будет наиболее эффективным в решении той или иной задачи. Преподаватель организуют учебную деятельность в

зависимости от формы проведения практического занятия. В настоящее время, после того как пандемия коронавируса COVID-19 внесла коррективы в учебный процесс, можно говорить о комбинированном занятии, а именно: онлайн или офлайн присутствие преподавателя на занятии и активное использование ЭИОС [15], [3]. Поэтому преподаватель организует работу студента таким образом, чтобы студент не просто перебирал в уме имеющийся набор стратегий и приемов, а уже обладал четко структурированным, организованным набором компенсаторных стратегий, который бы он мотивированно и целенаправленно применял.

#### Литература:

1. Аитов, В.Ф. Проблемно-проектный подход к формированию иноязычной профессиональной компетентности студентов [Текст] / В.М. Аитов: дис... док. пед. наук: 13.00.02. – СПб., 2006. – 362 с.
2. Байденко, В.И. Компетенции в профессиональном образовании [Текст] / В.И. Байденко // Высшее образование в России. 2004. – №11. – С. 3-13.
3. Белова, Е.Е. Языковое образование: достижения и проблемы [Текст] / Е.Е. Белова // Вестник Мининского университета. – 2013. – №2 (2). – С. 25.
4. Бим, И.Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкий на базе английского) [Текст] / И.Л. Бим – Обнинск: Титул, 2001. – 220 с.
5. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. Учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез – М.: Академия, 2004. – 336 с.
6. Дейк, Т.А. ван. Язык. Познание. Коммуникация [Текст] / Т.А. ван Дейк: Пер. с англ. / Сост. В.В. Петрова; Под ред. В.И. Герасимова. – М.: Прогресс, 1989. – 312 с.
7. Дейк, Т.А. ван. Стратегии понимания связного текста // Новое в зарубежной лингвистике [Электронный ресурс] / Т.А. ван Дейк, В. Кинч // Когнитивные аспекты языка. Вып. 23 – М., 1988. – <http://www.poetica.ru>
8. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Текст] / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – №5. – С. 34-42.
9. Коряковцева, Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: Пособие для учителей [Текст] / Н.Ф. Коряковцева. – М.: АРКТИ, 2002. – 176 с.
10. Мильруд, Р.П. Компетентность в изучении языка [Текст] / Р.П. Мильруд // Иностранные языки в школе. 2004. – №7. – С. 30-36.
11. Молчанова, Ю.А. Компенсаторные стратегии в обучении иноязычной профессиональной терминологии специалистов сельскохозяйственного профиля [Текст] / Ю.А. Молчанова, А.Н. Шапов // Высшее образование сегодня. – 2010. – №12. – С. 62-63.
12. Полат, Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования [Текст] / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина. – М.: Академия, 2007. – 368 с.
13. Сафонова, В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях [Текст] / В.В. Сафонова. – М.: Изд-во НИЦ «Еврошкола», 2004. – 236 с.
14. Селевко, Г.К. Компетентности и их классификация [Текст] / Г.К. Селевко // Народное образование. – 2004. – №4. – С. 138-143.
15. Терентьева, Е.В. Обучение иностранному языку в ЭИОС: дистанционное обучение глазами студентов [Текст] / Ю.А. Молчанова, Е.В. Терентьева // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – №70-3. – С. 75-79.
16. Щепилова, А.В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному: учебное пособие для вузов [Текст] / А.В. Щепилова. – М.: ВЛАДОС, 2005. – 245 с.
17. Щукин, А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь [Текст] / А.Н. Щукин. – М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2007. – 746 с.
18. Bachman, L.F. Fundamental Considerations in Language Testing [Text] / L.F. Bachman. – Oxford University Press, 1990. – 408 p.
19. Brown, H.D. Principles of Language Learning and Teaching [Text] / H.D. Brown. – Prentice-Hall, Inc, 1987.
20. Canale, M. Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing [Text] / M. Canale, M. Swain // Applied Linguistics, 1980. – Vol. 1/1. – P. 1-47.
21. Ellis, R. Understanding Second Language Acquisition [Text] / R. Ellis. – Oxford: Oxford University Press. – 1986.
22. Hymes, D. On Communicative Competence [Text] / D. Hymes // Sociolinguistics / Edited by J.B. Pride and J. Holmes. – Harmondsworth: Penguin Books Ltd, 1972. – p. 269-293.
23. Mariani, L. Developing Strategic Competence: Towards Autonomy in Oral Interaction [Electronic resource] / L. Mariani // Perspective, a Journal of TESOL. – Italy. – Vol XX, No 1, June 1994. – [www.learningpaths.org/papers/paperstyles.htm](http://www.learningpaths.org/papers/paperstyles.htm)
24. O'Malley, M. Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students [Text] / M. O'Malley, A. Chamot, G. Stewner-Manzanares. – Language Learning, 1985.
25. Oxford, R.L. Language learning strategies: What every teacher should know [Text] / R.L. Oxford. – New York: Newbury House, 1990.
26. Sherman, T.M. Proven Strategies for Successful Learning [Text] / T.M. Sherman. – Charles E. Merrill Publishing Company, 1984.

УДК 378.14

**кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной психологии и дошкольной дефектологии Мухаджиева Тамара Абдуллавна**  
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чеченский государственный педагогический университет» (г. Грозный);  
**кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и технологий дошкольного и дополнительного образования Махаева Гульнара Магомедтагировна**  
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала);  
**кандидат медицинских наук, доцент кафедры общей гигиены и экологии человека Гитинова Патимат Шуапандиевна**  
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Дагестанский государственный медицинский университет» (г. Махачкала)

## СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ СВЯЗИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА С МОТИВАЦИЕЙ К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ

*Аннотация.* В статье рассматриваются сущность и содержание связи социально-психологического климата с мотивацией к учебной деятельности у студентов. Успешность жизнедеятельности климата напрямую связана с мотивацией к учебной деятельности. Мотивация оказывает существенное влияние не только на группу, но и представляет собой условие эффективной организации коллектива в плане регулирования социально-психологических процессов, явлений и взаимодействий. Особенности взаимодействия между людьми имеют прямое воздействие на характер социально-психологического климата. Атмосфера в группе, коллективе, сообществе – многогранное явление, которое складывается из особенностей общения, из чувств, эмоций, ощущений, суждений и поступков окружающих. влияние связи социально-психологического климата на учебную мотивацию – главное звено цепи для формирования эффективного процесса обучения, развития студенческого сообщества, становление активного сотрудничества и взаимодействия между каждым студентом вуза. Мотивация к учебной деятельности у студентов вуза во многом определяют социально-психологические факторы их профессионального становления и развития, важное место среди которых занимают особенности взаимоотношений между субъектами образовательного процесса, т.е. социально-психологический климат в студенческом коллективе, микрогруппах.

*Ключевые слова:* сущность, содержание, социально-психологический климат, мотивация, учебная деятельность, студент, вуз.

*Annotation.* The article examines the essence and content of the connection of the socio-psychological climate with the motivation for learning activities among students. The success of the life of the climate is directly related to the motivation for educational activities. Motivation has a significant impact not only on the group, but also represents a condition for the effective organization of the collective in terms of regulating socio-psychological processes, phenomena and interactions. The peculiarities of interaction between people have a direct impact on the nature of the socio-psychological climate. The atmosphere in a group, team, community is a multifaceted phenomenon that consists of the features of communication, feelings, emotions, feelings, judgments and actions of others. the influence of the connection of the socio-psychological climate on educational motivation is the main link in the chain for the formation of an effective learning process, the development of the student community, the formation of active cooperation and interaction between each student of the university. Motivation for academic activity among students of higher education is largely determined by socio-psychological factors of their professional formation and development, an important place among which is occupied by the peculiarities of the relationship between the subjects of the educational process, i.e. the socio-psychological climate in the student collective, microgroups.

*Key words:* essence, content, socio-psychological climate, motivation, educational activity, student, university.

**Введение.** Современное общество диктует глубокое осмысление проблемы психического здоровья подрастающего поколения в различных группах, средах и организациях. Психическое здоровье в своем резерве скрывает то состояние благополучия, гармонии и баланса, в котором каждый может реализовать свои потребности, задатки и противостоять негативным воздействиям внешнего мира. Работа по защите психического здоровья важна как для личности обучающегося, так и для всего учебного коллектива в целом. Благоприятный климат влияет на нормы, принципы и правила группы, которые существуют и развиваются внутри общества и способствуют положительной учебной деятельности. Успешность жизнедеятельности климата напрямую связана с мотивацией к учебной деятельности. Мотивация оказывает существенное влияние не только на группу, но и представляет собой условие эффективной организации коллектива в плане регулирования социально-психологических процессов, явлений и взаимодействий. Особенности взаимодействия между людьми имеют прямое воздействие на характер социально-психологического климата. Атмосфера в группе, коллективе, сообществе – многогранное явление, которое складывается из особенностей общения, из чувств, эмоций, ощущений, суждений и поступков окружающих.

В жизни человека происходят различные социально-психологические явления, играющие большую роль ввиду их влияния не только на отдельных индивидах, но и на жизни групп. Коллектив группы постоянно находится во взаимосвязи. Связь – это отношения взаимной зависимости, обусловленности, общности. Во время таких отношений происходит преобразование и развитие объектов, состояний, свойств, смена качественных и количественных характеристик в сторону прогрессивного или регрессивного изменения. Отношения, возникающие внутри учебной группы, находятся непосредственно в связи с коллективом и уровнем социально-психологического развития. В качестве важнейшей области социально-психологических отношений выступает взаимодействие между членами группы, т.е. социально-психологический климат.

**Изложение основного материала статьи.** Н.Л. Денисов обращает внимание на то, что в «процессе изучения социально-психологического климата представляется необходимым учет двух его уровней: – в качестве первого уровня социально-психологического климата выступает ежедневная мотивация студентов к осуществлению учебной деятельности и их психологическое настроение». [4, С. 64-69] Для того, чтобы описать данный уровень, как правило прибегают к применению понятия «психологической атмосферы», на которую влияет множество параметров и, которая, влияя на настроение и работоспособность студентов, может изменяться в течение дня. Когда количественные изменения накапливаются в психологической атмосфере, она переходит в другое качественное состояние, которое и является вторым уровнем социально-психологического климата коллектива.

Социально-психологический климат, являющийся интегральным состоянием группы, определяет множество показателей, среди которых можно выделить: удовлетворенность студентов смыслом и значением учебной деятельности; удовлетворенность студентов микроклиматом: – внутри группы; – со старостой группы; – с куратором группы, преподавателями, руководителем и администрацией колледжа; удовлетворенность студентов стилем управления и сотрудничества с группой со стороны различных структур образовательного учреждения (декан, заместитель декана, ученый совет); удовлетворенность студентов системой морального и, если это предусмотрено, материального стимулирования; общность интересов.

Успешность взаимодействия между членами группы и удовлетворенность от учебно-воспитательного процесса зависят именно от условий, в которых происходит данное взаимодействие.

В настоящее время представляется необходимым уделить особое внимание вопросу о том, как мотивировать студентов вуза к познавательной и учебной деятельности. В современном обществе к будущему специалисту предъявляются все более высокие требования, к которым можно отнести: способность к мышлению; способность к решению нестандартных задач и нахождению альтернативных оптимальных решений; способность к осмыслению последствий своей деятельности для себя и окружающих.

Для того, чтобы будущий специалист соответствовал указанным требованиям, он должен мотивирован в учебной деятельности.

По мнению Тютченко А.М., «учебная деятельность – активное взаимодействие субъекта с образовательной средой, направленное на овладение глубокими системными знаниями и обобщенными способами учебных действий в сфере научных понятий, саморазвития в процессе решения учебных задач, специально поставленных преподавателем» [7, С. 457-461].

В.Е. Бабст определяет профессиональную мотивацию «в качестве действий определенных побуждений, обусловленных выбором профессии и влияющих на успешность учебной деятельности, которая направлена на то, чтобы овладеть профессией и обеспечить успешный карьерный рост молодого специалиста в будущем» [1, С. 230-232].

Д.А. Меламед, исследуя социально-психологические особенности учебно-профессиональной мотивации студентов, обращает внимание на следующие определения данного понятия: мотивация, в качестве побуждения – внутренний импульс, побуждение к действию, помогающее доводить начатое до конца. Такая мотивация находится в основе практически любого действия, следит за движением и направляет это действие. Без мотивации нет действия. она очень важна, потому что она заставляет активно искать ресурсы, чтобы обеспечить наше выживание; профессиональное самоопределение связано с вхождением личности в профессиональное общество [5, С. 90-96].

И.Л. Федотенко рассматривает «учебную мотивацию в качестве непростого и неоднозначного процесса, который характеризуется изменением отношения, как к отдельному предмету изучения, так и ко всему учебному процессу» [8, С. 203-205].

М.Н. Гурова отмечает, что «именно мотивация определяет эффективность деятельности, компенсируя при этом недостатки развития профессионально важных качеств, которые могут возникнуть у студентов» [3, С. 110-115].

Факторы, представленные на рисунке 1, наглядно демонстрируют что развитие мотивации учебной деятельности представляет собой один из основных аспектов проблемы целостного развития личности, обучающегося в образовании, коллективе, учебной среде.



**Рисунок 1. Факторы формирования учебно-профессиональной мотивации студентов**

Следовательно, интенсивность и содержательность межличностного, внутригруппового и межгруппового общения (то есть, можно сказать, характерные особенности социально-психологического климата в учебной группе) занимают важное место среди факторов, влияющих на формирование учебно-профессиональной деятельности студентов.

Мотивация влияет на когнитивные процессы, вследствие чего развивается продуктивность студентов. Наличие учебной мотивации определяет осознание ими важности изучения необходимых специальных дисциплин, стремление к высокой успеваемости, методологической подготовке и т.д.

На этапе обучения в вузе происходит изменение мотивов студентов. Они усложняются, дифференцируются и во многом определяются именно значимостью достижения цели учебной деятельности. При этом, «изменение иерархии

мотивов в осуществлении конкретной деятельности происходит индивидуально и зависит от личностных особенностей, организации деятельности и условий труда».

Содержание связи климата с мотивацией побуждает студентов улучшить свою учебную деятельность и повысить личностный и образовательный потенциал.

В студенческой среде существует прямая связь между климатом и мотивацией к учебной деятельности.

Мотивация – это необходимость, и возможность максимально использовать в управлении человеческими ресурсами в образовательной среде. Различные стратегии мотивации побуждают студентов создать возможности для организованного обучения и способности здоровой рабочей обстановке.

Связь социально-психологического климата с мотивацией – это средство обеспечения использования определенных ресурсов, мобилизация потенциала субъектов и получение максимальной отдачи. Эффективная связь социально-психологического климата с мотивацией позволяет повысить общую учебную результативность и удовлетворенность студентов учебной деятельностью в системе образования.

Совокупность прав и обязанностей студентов выступает как важное звено содержания связи социально-психологического климата с мотивацией к учебной деятельности. Такой элемент позволяет студенту реализовать свои права в осуществлении учебной деятельности, получении знаний и навыков по выбранной специальности, освоении учебных дисциплин, образовательных модулей, выборе факультативов, участии в научно-исследовательских проектах и конференциях, спортивно-оздоровительных мероприятиях, получении дополнительных образовательных услуг, повышении своего культурного и интеллектуального уровня.

В каждой группе присутствует социально-психологический климат, характеризующий качественную сторону межличностных отношений. Эта сторона проявляется в виде совокупности психологических условий, способствующих или препятствующих продуктивной совместной деятельности и всестороннему развитию личности в группе.

По мнению Павловой Т.А. и Паскарь М.А. «главной точкой соприкосновения являются межличностные отношения – закономерности их становления, развития и функционирования» [6, С. 72-77].

В современном обществе регулярно возникают разнообразные малые группы, которые существуют в различных условиях. В таких группах формируются социально-психологические отношения, начиная с их сплочения в общность, которая влияет на каждого своего представителя.

Следовательно, данные исследователи также среди важных факторов формирования учебной мотивации студентов выделяют особенности социально-психологического климата.

О.В. Ведута выделяет следующие этапы формирования мотивации к учебной деятельности у студентов: преобладание неопределенной мотивации учения, переход от неопределенной мотивации к ориентации на положительные моменты учебной деятельности, снижение влияния внешних стимулов, осознание положительного отношения к будущей профессии для реализации жизненных планов, совокупность познавательных мотивов, самосовершенствования и межличностного сотрудничества [2, С. 14].

Настоящее время предъявляет нам требования для того, чтобы уделить особое внимание вопросу мотивации студентов к познавательной и учебной деятельности. Мотивация представляет собой главную движущую силу в функционировании, образе действий и деятельности человека, в самом процессе формирования будущего специалиста и профессионала. А учебная мотивация представляет собой частный вид мотивации, который включен в учебную деятельность. В области учебно-профессиональной мотивации важнейшая роль принадлежит положительному отношению к будущей профессии, что обусловлено необходимостью достижения конечной цели обучения, которая выступает как движущий фактор развития профессионализма и личности.

При этом, исходя из анализа научной литературы, можно сделать вывод о том, что социально-психологические особенности, которые отличают учебно-профессиональную деятельность студента, могут выступать в качестве важной детерминанты ее мотивации. Студент вуза должен владеть специальными знаниями, умениями и навыками и иметь информационную и интеллектуальную осведомленность. Современный мир способствует развитию информационных технологий и внедрение новых средств обработки информации, требует уверенного владения компьютером, знаний значительного числа программных продуктов и правил работы с электронной почтой, носителями информации. Поэтому необходимо сформировать у студентов интерес к накоплению знаний, самостоятельной деятельности и непрерывному самообразованию.

Исследование психологических факторов, которые влияют на формирование учебно-профессиональной мотивации студента, приводит к возникновению одного из спорных вопросов, касающегося того, какие именно особенности – характерологические или профессиональные интересы личности – оказывают большее влияние на формирование учебно-профессиональной мотивации студента.

Задачи, выполняемые образовательными организациями, в данном контексте, сводятся к управлению перечисленными факторами, подготовке эффективной адаптации будущих специалистов в их профессиональной деятельности и обеспечению условий, которые необходимы для того, чтобы студент мог всесторонне профессионально развиваться. На каждом из этапов обучения студент профессионально самоопределяется и развивается, пользуясь анализом собственного поведения и психологических свойств, посредством сознательной постановки вопросов профессионального развития, карьерного роста в будущей профессиональной деятельности.

Необходимо подчеркнуть, что влияние связи социально-психологического климата на учебную мотивацию – главное звено цепи для формирования эффективного процесса обучения, развития студенческого сообщества, становление активного сотрудничества и взаимодействия между каждым студентом вуза.

Содержание связи социально-психологического климата и мотивации к учебной деятельности у студентов вуза включает в себя следующие компоненты:

а) совокупность социально-психологических условий (структура взаимоотношения, взаимодействия, межличностные отношения, совместная деятельность группы, оказание помощи друг другу, сплоченность, мотивированность, активность в принятии решений, единство целей коллектива);

б) влияние учебной деятельности на студента (приобретение знаний, умений, навыков, профессиональная ориентированность, самообразование, «прицел» на дальнейший вид деятельности, работу, личностный рост);

в) выработка совместных задач, установок в учебном коллективе студентов, обсуждение острых вопросов внутри учебной группы.

Анализ научных трудов таких исследователей, как К.К. Платонов, О.А.Красильников, М.А. Герасименко и др., подтверждает вывод о том, что интенсивность и содержательность межличностного, внутригруппового и межгруппового общения, занимают важное место среди факторов, влияющих на формирование учебно-профессиональной деятельности студентов. На каждом из этапов формирования учебной мотивации студентов (этапе обучения) большое внимание на данный процесс оказывает взаимодействие в коллективе.

**Выводы.** Таким образом, мотивацию к учебной деятельности у студентов вуза во многом определяют социально-психологические факторы их профессионального становления и развития, важное место среди которых занимают особенности взаимоотношений между субъектами образовательного процесса, т.е. социально-психологический климат в студенческом коллективе, микрогруппах.

**Литература:**

1. Бабст, В.Е. Мотивация учебной деятельности студентов учреждений СПО / В.Е. Бабст // Молодой ученый. – 2019. – № 11. – С. 230-232.
2. Ведута, О.В. Формирование учебной мотивации студентов учреждений среднего профессионального образования технического профиля: автореф. дис. канд. пед. наук / О.В. Ведута. – Тюмень: 2011. – 28 с.
3. Гурова, М.Н. Мотивация студентов к учебной и научной деятельности / М.Н. Гурова // Личность, семья и общество. – 2014. – № 2. – С. 110-115
4. Денисов, Н.Л. Социально-психологический климат в студенческом коллективе в различные периоды обучения / Н.Л. Денисов // Сибирский медицинский журнал. – 2017. – № 1. – С. 64-69
5. Меламед, Д.А. Социально-психологические особенности учебно-профессиональной мотивации студентов / Д.А. Меламед // Психологическая наука и образование, 2015. – № 1. – С. 90-96.
6. Павлова Т.А., Паскарь М.А. Соотношение групповой сплоченности и межличностной совместимости в студенческой группе // Наука вчера, сегодня, завтра: сб. ст. по матер. XLIII междунар. науч.-практ. конф. № 2(36). – Новосибирск: СибАК, 2017. – С. 72-77.
7. Тютченко, А.М. Взаимосвязь успешности учебной деятельности и психологических состояний студентов / А.М. Тютченко // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы. – М.: РУДН, 2014. – С. 457-461.
8. Федотенко, И.Л. Исследование мотивации учебно-профессиональной деятельности студентов / И.Л. Федотенко // Психологические науки. – 2016. – № 1. – С. 203-205.

Педагогика

УДК 377.8

**доктор педагогических наук, профессор Образцов Павел Иванович**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева» (г. Орел);

**кандидат педагогических наук, старший преподаватель Марченко Елена Юрьевна**

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования

«Национальный исследовательский технологический университет «Московский институт стали и сплавов»» (г. Москва)

**МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В  
ОРГАНИЗАЦИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ  
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

*Аннотация.* Статья посвящена проблеме формирования межкультурной толерантности будущих учителей в СПО. В статье обоснована актуальность исследуемой темы. Иностранный язык выступает одним из основных средств формирования исследуемого феномена. Формирование межкультурной толерантности происходит по средствам моделирования, которое позволяет проанализировать существенные свойства исследуемого феномена. В работе проанализированы основные структурные компоненты модели, которые представлены следующими блоками: целевой, методологический, содержательный, процессуальный, диагностический и результативный. Целевой блок определяет цель, вытекающую из социального заказа. Методологический блок конкретизирует подходы и принципы, на которых строится модель. Выделены следующие подходы: системный, деятельностный, аксиологический, компетентностный, технологический, информационный, профессионально-ориентированный, личностно-ориентированный, лингвокультурологический. Предложенная модель строится на следующих принципах: профессиональной направленности, проблемности, личностного целеполагания, мобильности. Содержательный блок определяет содержание, по средством которого происходит формирование межкультурной толерантности. Поскольку процесс формирования исследуемого феномена состоит из мотивационного, когнитивного, деятельностного и рефлексивного компонентов, то содержание образования направлено на формирование данных компонентов межкультурной толерантности. Содержание образования представлено УМК и программой элективного курса. Процессуальный блок представляет технологию, методы, приемы, средства, способствующие формированию исследуемого феномена. Диагностический блок представляет критерии, показатели и уровни сформированности межкультурной толерантности. Представленная модель формирования исследуемого феномена у будущих учителей в процессе обучения иностранному языку в организациях СПО является сложной многоуровневой системой, состоящая из взаимосвязанных элементов. Она позволяет конкретизировать педагогический процесс и способствует достижению поставленной цели в условиях обновленных требований к специалистам.

*Ключевые слова:* межкультурная толерантность, модель формирования межкультурной толерантности, критерии, показатели, уровни сформированности межкультурной толерантности.

*Annotation.* The article is devoted to the problem of the future teachers' formation of intercultural tolerance in the secondary vocational education. The article substantiates the relevance of the topic under study. A foreign language is one of the main means of forming the studied phenomenon. The formation of intercultural tolerance occurs by means of modeling which allows you to analyze the essential properties of the phenomenon under study. The article analyzes the main structural components of the model which are represented by the following blocks: target, methodological, substantive, procedural, diagnostic and effective. The target block defines the goal resulting from the social order. The methodological block specifies the approaches and principles which the model is built on. The following approaches are used: systemic, activity-based, axiological, competence-based, technological, informational, professionally-oriented, personality-oriented, linguocultural. The proposed model is based on the following principles: professional orientation, problematic, personal goal-setting, mobility. The content block defines the content where the formation of intercultural tolerance occurs. The process of the formation of the studied phenomenon consists of motivational, cognitive, activity and reflective components, the content of education is aimed at the formation of these components of intercultural tolerance. The content of education is presented by the teaching materials and the elective course program. The procedural block represents a technology, methods, techniques means that contribute to the formation of the studied phenomenon. The diagnostic block presents the criteria, indicators and levels of formation of intercultural tolerance. The presented model of the formation of the studied phenomenon in future teachers in the process of teaching a foreign language in organizations of the secondary vocational education is a complex



multi-level system consisting of interrelated elements. It allows you to concretize the pedagogical process and contributes to the achievement of the set goal in the face of updated requirements for specialists.

*Key words:* intercultural tolerance, a model for the formation of intercultural tolerance, criteria, indicators, levels of formation of intercultural tolerance

**Введение.** Роль образования в РФ на современном этапе определяется задачами демократического и правового государства. В законе РФ «Об образовании» говорится, что «содержание образования должно содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами независимо от расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности, учитывать разнообразие мировоззренческих подходов».

Образовательная политика России учитывает основные направления мирового развития, которые являются причиной существенных изменений в области образования: переход к информационному обществу, увеличение числа международных контактов. В связи с этим на первый план выходят коммуникабельность и толерантность.

Необходимо выделить тот факт, что российское общество многонационально, следствием этого является поликультурность образовательной среды, которое предполагает воспитание уважительного отношения к культурным и национальным различиям, создание условий для интеграции учащихся в культуры других народов, формирование умений и навыков гуманного межнационального общения.

Вследствие этого на первый план выходит проблемы формирования межкультурной толерантности в образовательных организациях, в связи с тем возникает потребность подготовить специалистов, способных осуществлять образовательную деятельность с позиций межкультурной толерантности, особенно этот вопрос актуален в школах. Следует отметить факт, что в школы чаще всего идут работать студенты, окончившие организации среднего профессионального образования, поэтому процесс формирования межкультурной толерантности будет рассмотрен в СПО.

**Изложение основного материала статьи.** Средством формирования исследуемого феномена является иностранный язык, поскольку в процессе обучения иностранному языку активизируется работа с информацией, моделируется профессиональное сотрудничество, происходят формирование различных видов коммуникации, используются различные виды вербальных и невербальных средств педагогического воздействия.

Следовательно, для того чтобы глубже понять сущность, структуру, содержание процесса формирования межкультурной толерантности у будущих учителей в СПО целесообразно подойти к этому, начиная с процесса моделирования.

Под моделью в рамках метода моделирования стоит понимать систему объектов или знаков, воспроизводящую некоторые существенные свойства оригинала, способную замещать его так, что ее изучение дает новую информацию об этом объекте [8, С. 78].

Модель по формированию межкультурной толерантности будущих учителей в процессе обучения иностранному языку в СПО состоит из следующих блоков:

1. целевой блок включает в себя социальный заказ, законодательную основу подготовки будущих учителей в СПО и определяет цель;
2. методологический блок определяет подходы и принципы формирования межкультурной толерантности в процессе обучения иностранному языку;
3. содержательный блок осуществляет отбор содержания учебного материала для дисциплины «Иностранный язык»;
4. процессуальный блок определяет технологию, методы, формы и средства обучения в рамках дисциплины «Иностранный язык», способствующие формированию межкультурной толерантности;
5. диагностический – определяет эффективность проделанной работы, контролирует ход образовательного процесса и достижения поставленной цели – формирование межкультурной толерантности будущих учителей в СПО на примере изучения иностранного языка;
6. результативный блок констатирует достижение или не достижение поставленной цели.

Каждый из них, в свою очередь делится на составляющие, описание и назначение которых приводится ниже.

Целевой блок представлен социальным заказом общества и законодательной основой подготовки будущих учителей в СПО: ФГОС СПО, профессиональным стандартом педагога, а также учебной программой дисциплины «Иностранный язык». Они определяют цель данной модели: формирование межкультурной толерантности будущих учителей в СПО.

Методологический блок включает в себя принципы и подходы.

К принципам формирования межкультурной толерантности будущих учителей относят:

- профессиональной направленности;
- проблемности;
- личностного целеполагания;
- мобильности.

В рамках предложенной модели формирование межкультурной толерантности достигается путем следования следующих подходов: системный, деятельностный, аксиологический, компетентностный, технологический, информационный, профессионально-ориентированный, личностно-ориентированный, лингвокультурологический.

Содержательный блок состоит из компонентов процесса формирования межкультурной толерантности. К ним относят мотивационный компонент, который формирует потребность у будущих учителей осуществлять профессиональную деятельность с позиций межкультурной толерантности. Когнитивный компонент включает в себя знания о межкультурной толерантности, получаемые по средством дисциплины «Иностранный язык», а также о способах толерантного поведения и выхода из конфликтных ситуаций. Деятельностный компонент определяет методы и формы осуществления профессиональной деятельности с позиций исследуемого феномена. Рефлексивный компонент позволяет оценить деятельность будущего учителя с позиции данного феномена. Также в состав данного блока входит УМК дисциплины «Иностранный язык», включающий в себя дополнительный раздел по формированию межкультурной толерантности.

Процессуальный блок состоит из технологии формирования межкультурной толерантности, включающей в себя методы, формы и средства, способствующие формированию исследуемого феномена, а также организационно-педагогических условий. Технология реализуется поэтапно с использованием метода кейсов, деловых игр, тренингов, бесед, наблюдений. Основным средством выступает цифровой ресурс, который представляет собой электронную форму УМК по дисциплине «Иностранный язык». Реализация предложенной технологии происходит с соблюдением следующих организационно-педагогических условий:

- использование технологического подхода к организации обучения иностранному языку;
- обеспечение взаимодействия между преподавателем и студентами организаций СПО;
- обеспечение взаимосвязи дисциплины «Иностранный язык» с будущей профессиональной деятельностью в процессе формирования межкультурной толерантности по средством использования образовательного ресурса.

Диагностический блок направлен на разработку критериев и показателей сформированности исследуемого феномена будущих учителей в организациях СПО и последующее определение уровня развития и сформированности исследуемого феномена.

В соответствии с теоретическими основами межкультурной толерантности и дидактическими принципами ее формирования в рамках внедрения модели формирования исследуемого феномена у будущих учителей целесообразно выделить следующие критерии и показатели ее сформированности:

Для мотивационного критерия были выделены следующие показатели: сформированность мотивов будущих учителей к осуществлению педагогической деятельности, готовности решения профессиональных задач с позиции межкультурной толерантности.

Показателями деятельностного критерия являются умения и навыки решения обучающихся в решении профессиональных задач с позиции межкультурной толерантности, способность к самостоятельной учебной деятельности.

Для рефлексивного критерия выделены следующие показатели: способность будущего учителя оценить эффективность профессиональной деятельности с позиций межкультурной толерантности, вносить в нее определенные коррективы.

Согласно анализу научной литературы и собственному исследованию можно сделать вывод о том, что сформированность межкультурной толерантности у будущих учителей в СПО может охарактеризоваться тремя уровнями:

- критический;
- допустимый;
- высокий.

Критический уровень характеризуется скудным объемом знаний о межкультурной толерантности, отсутствием мотивации к изучению данного феномена.

Допустимый уровень сформированности межкультурной толерантности будущего учителя отличается наличием определенного объема знаний об исследуемом феномене, однако мотивация к более глубокому изучению исследуемого феномена, а также взаимодействия с позиций межкультурной толерантности носит ситуативный характер.

Высокий уровень характеризуется глубокими знаниями о межкультурной толерантности, высокой мотивации к изучению данного феномена, организации межличностного и профессионального взаимодействия с позиций межкультурной толерантности.

Результативный блок позволяет подтвердить или опровергнуть достижение поставленной цели.

**Выводы.** Таким образом, представленная модель формирования межкультурной толерантности у будущих учителей в процессе обучения иностранному языку в организациях СПО является сложной многоуровневой системой, состоящая из взаимосвязанных элементов. Она позволяет конкретизировать педагогический процесс и способствует достижению поставленной цели. Конечным результатом данной модели послужит высокий уровень сформированности межкультурной толерантности будущего учителя в процессе обучения на примере иностранного языка.

Иностранный язык в рамках данного исследования определяет содержание, на основе которого происходит формирование исследуемого феномена и способствует достижению поставленной цели.

#### **Литература:**

1. Алексеева, Е.В. Психологические основы толерантности учителя / Е.В. Алексеева // Монологи об учителе. – 2003. – № 2. – С. 165-172.
2. Асмолов, А.Г. На пути к толерантному сознанию / А.Г. Асмолов. – М.: Смысл, 2000. – 255 с.
3. Бебенин, В.Г. Толерантность как условие согласования содержания образовательных стандартов / В.Г. Бебенин // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2007. – № 3. – С. 30-32.
4. Белозерова, М.В. Толерантность в мультикультуральном обществе: Региональный аспект / М.В. Белозерова. – Кемерово: Изд-во Кем ГУКИ, 2013. – 383 с.
5. Васильева, А.А. Взаимосвязь понятий «образовательное пространство», «толерантная среда» и «социокультурный компонент» в формировании переводческой компетенции / А.А. Васильева // Вестник Казанского технологического университета. – 2014. – № 8. – С. 348-350.
6. Голубочко, Д.Д. Межкультурная толерантность и психологические проблемы, подходы к исследованию / Д.Д. Голубочко // Форум молодых ученых. – 2017. – № 4 (8). – С. 214-217.
7. Закон Российской Федерации «Об образовании»: Федеральный закон № 122-ФЗ в последней редакции от 22 августа 2004 года. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 142 с.
7. Звягинцева, Е.П. Воспитание культуры толерантности в студенческой полиэтнической среде // Е.П. Звягинцева / Гуманитарные науки. – 2011. – № 3. – С. 101-104.
8. Новиков, А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий / А.М. Новиков. – М.: Издат. центр ИЭТ, 2013. – 268 с.
9. Рудыхина, О.В. Психологический портрет толерантного студента в контексте типологического подхода / О.В. Рудыхина // Вестник ТПУ. – 2010. – №4. – С. 158-164.

УДК 37.018

**кандидат философских наук, доцент Оселедчик Елена Борисовна**

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

**кандидат педагогических наук, доцент Дмитриева Анна Вячеславовна**

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

### ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СПЕЦИФИКА ЦИФРОВИЗАЦИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

*Аннотация.* В статье рассмотрено экологическое воспитание детей и подростков в современных условиях. Приведен анализ взглядов исследователей затрагивающих тему экологической культуры в современном мире. Описан процесс формирования экологической культуры. Отмечена важность развития экологической культуры у подрастающего поколения. Рассмотрены основные компоненты и принципы экологического воспитания школьников. Проанализировано применение цифровых технологий в процессе экологического воспитания детей и подростков. Авторами отмечено, масштаб экологических задач может быть разным. Во-первых – он определяется сроками и возрастом. Во-вторых – возможностями обучающихся. И, в-третьих – содержанием воспитания. В статье отмечено, что экологическое воспитание с помощью цифровых технологий способствует не только актуализации у школьников знаний, умений, навыков. А также их практическому применению во взаимодействии с окружающим миром. Поэтому экологическое воспитание стимулирует потребность в самореализации, самовыражении, в творческой личносно и общественно значимой деятельности. Так же позволяет сочетать коллективное и индивидуальное в педагогическом процессе с применением цифровых методов. Следовательно, экологическое воспитание является специфической технологией, обеспечивающей рост личности ребенка, позволяет каждому ученику увидеть себя человеком способным и компетентным.

*Ключевые слова:* педагогика, цифровизация, экологическое воспитание, экологическая культура, технология, метод проектов.

*Annotation.* The article considers the ecological education of children and adolescents in modern conditions. An analysis of the views of researchers concerning the topic of ecological culture in the modern world is given. The process of formation of ecological culture is described. The importance of developing ecological culture among the younger generation is noted. The main components and principles of ecological education of schoolchildren are considered. The use of digital technologies in the process of environmental education of children and adolescents is analyzed. The authors noted that the scale of environmental problems can be different. Firstly, it is determined by terms and age. Secondly, the opportunities of the students. And thirdly, the content of education. The article notes that environmental education with the help of digital technologies contributes not only to the actualization of knowledge, skills and abilities among schoolchildren. As well as their practical application in interaction with the outside world. Therefore, environmental education stimulates the need for self-realization, self-expression, creative personal and socially significant activities. It also allows you to combine the collective and the individual in the pedagogical process using digital methods. Consequently, environmental education is a specific technology that ensures the growth of the child's personality, allows each student to see himself as a capable and competent person.

*Key words:* pedagogy, digitalization, environmental education, environmental culture, technology, project method.

**Введение.** Современная педагогика признаёт важность и необходимость экологического воспитания, поэтому в настоящее время образовательные программы создаются таким образом, чтобы в них можно было включить и деятельность по формированию экологической культуры личности. Однако, этого не достаточно: чтобы экологическое воспитание было эффективным и приносило желаемые результаты необходимо, чтобы оно осуществлялось, во-первых, с самого раннего возраста, во-вторых – посредством всех существующих социально-культурных институтов [3]. Цель данной статьи – проанализировав существующее на сегодняшний день экологическое воспитание детей и подростков, обозначить педагогическую специфику применения цифровых технологий в данном процессе.

Экологическое воспитание представляет собой сложный, многоступенчатый и непрерывный процесс формирования экологической культуры личности средствами воспитательных, образовательных, просветительских, культурных и творческих технологий. Как мы можем видеть, данный процесс довольно сложный, так как предполагает взаимодействие многих видов деятельности, а значит и многих организаций.

**Изложение основного материала статьи.** Понятие «экологическое воспитание» является междисциплинарным и включает в себя основы педагогики, экологии, биологии, культуры и искусства, географии и др. Именно поэтому организация процесса экологического воспитания является сложной и требует от педагога-организатора обширных знаний.

Формирование экологической культуры путем развития экологического сознания и поведения и является основой сущности данного феномена.

Главной целью, которую ставит перед собой экологическое воспитание, является создание условий, в рамках которых личность может получить качественные изменения, связанные с её восприятием окружающего мира, а именно осознать свою ответственность за окружающий мир и выбрать для себя модель поведения, при которой она будет чувствовать себя комфортно в окружающей среде, нанося при этом минимальный вред природе [1].

Многие ученые считают, что проблемы экологического воспитания неразрывно связаны с этикой, в связи, с чем основой экологической культуры должно стать понимание детьми и взрослыми необходимости бережного отношения к природе, а также развитие эстетического взгляда на окружающую действительность. В данном случае речь идет о формировании у личности понимания, что природа это не только ресурс, но и своеобразный объект культурного наследия, который нуждается в защите и бережном отношении.

Формирование экологической культуры – это сложный и длительный процесс. При этом его итогом должно стать не просто знакомство детей и подростков с основами экологии, расширение кругозора, приобретение новых навыков, а формирование устойчивого мировоззрения в отношении природе, которое будет основываться на осознании своего места в биологической среде и самостоятельном желании сохранить и преумножить существующие природные ресурсы. Человек с сформированной экологической культурой должен самостоятельно стремиться включать в свою жизнь различные экологичные привычки, а также транслировать природоохранные стремления другим членам общества.

Понятие «экологическая культура» каждый из авторов трактует по-своему. Академик Б.Т. Лихачев рассматривает экологическую культуру как производное от экологического сознания. Она должна строиться на экологических знаниях и

включать в себя глубокую заинтересованность в природоохранной деятельности, грамотное ее осуществление, богатство нравственно-эстетических чувств и переживаний, порождаемых общением с природой [5].

В.А. Игнатова представила наиболее полный взгляд на экологическую культуру: «экологическая культура – часть общей человеческой культуры третьего тысячелетия, которая проявляется в системе ценностных ориентаций, имеет высокую духовную направленность и складывается из множества составляющих» [2].

Современная наука выделяет следующие компоненты экологической культуры:

– система знаний об окружающем мире и правилах взаимодействия с ним;

– экологическая осознанность;

– эстетическое восприятие окружающего мира, ответственное отношение к природе;

– деятельность с экологической составляющей: популяризация природоохранных технологий, распространение информации о существующих экологических проблемах и способах их решения и т.д.

Эти компоненты неразрывно связаны между собой и могут представлять своеобразную систему критериев, по которым определяется степень сформированности экологической культуры у личности.

Для того чтобы экологическое воспитание принесло ожидаемые положительные результаты, необходимо, чтобы оно соответствовало следующим принципам:

1. Принцип включенности в данный процесс всего окружения личности. В процессе формирования экологической культуры должны принимать участие не только образовательные учреждения, но и организации дополнительного образования, а также родители.

2. Практическая направленность деятельности. При организации воспитательного процесса необходимо активно включать детей и подростков в деятельность по охране и защите природы, для того чтобы у них формировалось устойчивое понимание своей роли в сохранении природного наследия.

3. Непрерывность воспитательного процесса. Экологическое воспитание должно органично вплестаться в воспитательную и обучающую деятельность в самом раннем возрасте ребенка и сопровождать его на протяжении всей жизни.

В настоящее время общество, в первую очередь заботится о том, как создать для себя комфортные условия жизнедеятельности, оградив при этом себя от отрицательных последствий своей же деятельности, при этом критически малый процент населения задумывается о том как сохранить природу для последующих поколений. В связи с этим экологическое воспитание, чаще всего базируется на то, чтобы объяснить детям и подросткам как избежать отрицательного влияния техногенной среды. В то время как изначальной основной задачей формирования экологической культуры являлось привитие личности понимания необходимости защищать природу и человека.

Современная система экологического воспитания оказывается малоэффективной и не приносит существенных результатов. Это происходит потому, что она основывается только на передаче теоретических знаний о существующих экологических проблемах, вследствие чего общество начинает искать способы оградить себя от негативного воздействия техногенной сферы, вместо того, чтобы минимизировать своё влияние на окружающую среду. Детям в школе практически не рассказывают о правилах взаимодействия с окружающей средой, которые помогли бы сделать эти отношения гармоничными.

Процесс экологического воспитания выполняет ряд общественно значимых функций:

1. Образовательная функция предполагает освоение детьми и подростками новых знаний.

2. Развивающая функция базируется на приобретении детьми новых качественных навыков и умений.

3. Воспитывающая функция, предполагает развитие у детей и подростков важных социально значимых качеств.

Для того чтобы экологическое воспитание приносило ожидаемые результаты необходимо пересмотреть существующие методы и технологии.

Важно понимать, для того чтобы экологическое воспитание было эффективным оно должно быть регулярным и представлять собой целенаправленную систему различных мероприятий, а не одноразовые акции [4].

На современном этапе выделяют следующие формы экологического воспитания:

1. Мероприятия, направленные на информирование населения о существующих экологических проблемах и способах их решения, а также мотивирующие детей и подростков сделать свой образ жизни более экологичным.

2. Мероприятия, направленные на непосредственную помощь природе, минимизации вредного воздействия человеческой деятельности на биосферу.

3. Мероприятия, направленные на исследования состояния окружающего мира, а также форматов взаимодействия человека и природы.

4. Мероприятия, направленные на непосредственное знакомство с природными особенностями места проживания человека.

Данная форма так же можно проводить с применением цифровых технологий, допустим в режиме виртуальной реальности или на онлайн площадке.

В настоящий момент всё большей популярностью начинают пользоваться нетрадиционные формы экологического воспитания, к которым относятся праздники, экологические часы и экологические флэшмобы, которые запускают в Instagram. Это связано, в первую очередь, с высокой результативностью применения этих форм, так как они понятны и интересны для современных детей и подростков (цифрового поколения).

Содержание таких мероприятий может отличаться и меняться в зависимости от возраста и интереса аудитории, но существуют определенные принципы их организации, которые должны соблюдаться. Так не зависимо от тематики и наполнения мероприятия, оно должно преследовать цель экологического воспитания и всестороннего развития личности.

Другим, эффективным на данном этапе развития общества, методом формирования экологической культуры личности является метод проектов, так же с использованием цифровых технологий. Данный метод может применяться по-разному. В первом случае проектный метод выступает как форма воспитания, во втором – как способ организации деятельности школьников, в рамках которой они получают новые знания и навыки, формируют у себя необходимые качества. И в том и в другом случае данный способ экологического воспитания оказывается эффективным, так как предполагает погружение детей и подростков в большой объем информации различными средствами и методами. При этом основой проектного метода является именно практическая деятельность, которая позволяет закрепить полученные теоретические знания, а также сформировать новые навыки экологического поведения.

**Выводы.** Таким образом, педагогическая специфика цифровизации экологического воспитания детей и подростков – это решение определенных экологических задач в процессе исследования. Масштаб задач может быть разным, он определяется сроками, возрастом и, соответственно, возможностями обучающихся, содержанием воспитания. Экологическое воспитание с помощью цифровых технологий способствует не только актуализации у школьников знаний, умений, навыков, а также их практическому применению во взаимодействии с окружающим миром. Стимулирует

потребность в самореализации, самовыражении, в творческой личности и общественно значимой деятельности, позволяет сочетать коллективное и индивидуальное в педагогическом процессе, является технологией, обеспечивающей рост личности ребенка, позволяет каждому ученику увидеть себя человеком способным и компетентным.

#### Литература:

1. Зиятдинов, Ш.Г. К понятиям экологическая культура и экологическое образование учащейся молодежи / Ш.Г. Зиятдинов // Символ науки. – 2018. – №8. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-ponyatiyam-ekologicheskaya-kultura-i-ekologicheskoe-obrazovanie-uchascheysya-molodezhi> (дата обращения: 19.01.2022).

2. Игнатова, В.А. Концепции современного естествознания: учебное пособие / В.А. Игнатова // М-во образования и науки Российской Федерации, Федеральное агентство по образованию, Гос. образовательное учреждение высш. проф. образования Тюменский гос. ун-т, Ин-т дистанционного образования. – Тюмень: Истина, 2007. – URL: <https://search.rsl.ru/record/01003360756> (дата обращения: 14.11.2021).

3. Марар, О.И. Экологическая культура в контексте современности / О.И. Марар // Социально-гуманитарные знания. – 2010. – №5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ekologicheskaya-kultura-v-kontekste-sovremennosti> (дата обращения: 01.02.2022).

4. Симоненко, Н.И. Экологическая культура в современном социокультурном дискурсе: к определению онтологической сущности экологической культуры / Н.И. Симоненко // Вестник ЧелГУ. – 2008. – №29. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ekologicheskaya-kultura-v-sovremennom-sotsiokulturnom-diskurse-k-opredeleniyu-ontologicheskoy-suschnosti-ekologicheskoy-kultury> (дата обращения: 01.12.2021).

5. Шишин, М.Ю. Теоретические основания экологической культуры / М.Ю. Шишин // Grand Altai Research & Education. – 2015. – №1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-osnovaniya-ekologicheskoy-kultury> (дата обращения: 19.02.2022).

Педагогика

#### УДК 378.14

старший преподаватель кафедры И-13 «Иностранный язык для физико-математических и инженерных специальностей» Осьмина Кира Сергеевна  
Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет) (г. Москва)

#### BLENDED LEARNING: ИНТЕГРАЦИЯ ДИСТАНЦИОННОГО И ОЧНОГО ОБУЧЕНИЯ

*Аннотация.* Ситуация с пандемией, в которой находятся вузы продолжается, и, переход из онлайн в очный формат обучения и наоборот доказывает, что смешанный формат обучения (blended learning) становится если не панацеей, то самым удобным способом, позволяющим сочетать очные методы обучения в классе и интерактивный дистанционный формат. В статье рассматриваются преимущества использования смешанного формата обучения при изучении иностранного языка студентами технических вузов неязыковых специальностей. Приведены примеры успешных образовательных платформ, а также вывод автора о необходимости стандартизации и создания унифицированной образовательной платформы.

*Ключевые слова:* информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), английский язык для специальных целей, системы управления обучением, дистанционное обучение, смешанное обучение, стандартизация.

*Annotation.* The transition from online to face-to-face learning and vice versa during the pandemic proves that blended learning is becoming, if not a panacea, but then the most convenient way to combine face-to-face teaching methods in the classroom and interactive remote format. The article discusses the advantages of using blended learning format for students of technical universities of non-linguistic specialties. Examples of successful educational platforms are given, as well as the author's conclusion about the need for standardization and the creation of a unified educational platform.

*Key words:* information Communication Technologies (ICT), ESP (English for Specific Purposes), Learning Management Systems (LMS), distance education platform, blended learning, Moodle, application of innovations in education, unified educational platform.

**Введение.** Странному неподготовленному наблюдателю может показаться, что дистанционное обучение (дистанционное образование, ДО) появилось ниоткуда – как результат пандемии, в которой мы находимся уже 2 года. Но те, кто близок образованию, знает, что, дистанционное обучение, точнее, тот «онлайн», в котором оказались учебные заведения, не говоря уже о бизнесе и даже медицине (телемедицина), сформировалось задолго до появления Интернета и цифровых технологий как таковых. Так, Кувшинова [1], сообщает, что: «Прообраз дистанционного образования появился в 1836 году, в Соединенном королевстве, когда был создан Лондонский Университет... С возникновением новых технологий дистанционное образование развивалось, например, распространение радио привело к разработке радиокурсов для студентов, которые впервые появились в Университете штата Пенсильвания, начавшего транслировать свои курсы с помощью новой технологии. С 1858 года Лондонский университет сделал экзамены открытыми для студентов из других стран. Такой подход привел к появлению колледжей, которые готовили студентов по программе университета, но задания рассылались по почте».

Что касается России, то дистанционное обучение в российских вузах официально начало свое существование с 30 мая 1997 года [2].

Дистанционное обучение – это в первую очередь взаимодействие учащихся и учителя между собой на расстоянии (т.е. дистанционно); при этом, такое ДО отражает практически все присущие учебному процессу компоненты (методы, цели, организационные формы, содержание, а часто и средства обучения) и реализуемое специфическими средствами телекоммуникационных технологий, предусматривающими интерактивность процесса обучения [3].

Так, с развитием современных средств информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), а также с развитием и проникновением во все сферы повседневности сети Интернет, появилась одна из разновидностей дистанционного обучения – «онлайн обучение» – одна из форм дистанционного обучения, с применением средств мультимедиа и Интернет технологий.

**Изложение основного материала статьи.** На текущий момент принято выделять два вида онлайн-обучения – синхронное (когда преподаватель и студенты физически и территориально находятся далеко друг от друга, но их общение проходит в реальном времени, например, вебинары и сеансы ВКС), и асинхронное (студенты и преподаватель находятся далеко друг от друга и не взаимодействуют в реальном времени, например, электронные тесты, вики, блоги, форумы и пр.). Острая необходимость вынужденного перехода с очного обучения в онлайн-формат в связи с пандемией, вынудила и послужила толчком к изучению в научной среде этого сравнительно нового формата обучения – онлайн-обучения. Именно

так, внезапное и стремительное внедрение и развитие дистанционного обучения, стало одной из главных тем обсуждения в научном сообществе. На сегодня, накопился сравнительно большой корпус работ в рамках изучения темы ДО: о реализации онлайн обучения в дистанционной форме [1; 3]; об отношении студентов к цифровой трансформации [7; 17]; об эффективности внедрения онлайн компонента в обучение [4; 8]; о стрессе с которым столкнулись как преподаватели, так и студенты [7; 9]; о цифровой грамотности преподавателей и студентов [12].

Работая в дистанционном формате в период «полного дистанта» в период 2020-2022 г.г., преподаватели изучали и применяли на практике различные системы управления обучением и онлайн-взаимодействия (Moodle, Canvas, Zoom, Microsoft Teams, Google Classroom, Discord, Webinars, Skype). И сейчас, при вынужденном переключении из очного формата обучения к онлайн формату и наоборот, преподавателям не стоит забывать этот опыт, как и дополняющие современные методы обучения различные образовательные средства.

На текущий момент ситуация с пандемией, в которой мы все находимся, хоть и претерпевает некоторые общие послабления, но тем не менее продолжается, и, переход из онлайн в очный формат обучения и наоборот доказывает, что смешанный формат обучения (blended learning) становится если не панацеей, то самым удобным способом, позволяющим сочетать очные методы обучения в классе и интерактивный дистанционный формат.

Как может показаться на первый взгляд, смешанное обучение не является новым подходом к эффективному обучению. Этот формат, по сути, используется уже более двадцати лет [2; 14] и в настоящее время многие высшие учебные заведения внедряют и применяют данную форму обучения. Именно благодаря этому методу студент получает возможность заниматься в группе очно и дополнительно дома в удобное для него время.

Так, преподаватели, работая в данном формате и создавая образовательный контент, начинают использовать различные методы обучения (беседы, лекции, дискуссии, иллюстрации схем, ознакомление с предметом изучения, использование технологических карт, активные и интерактивные методы), и работа в blended-learning должна строиться интерактивно, задействуя обучающегося и заставляя его не только поглощать информацию, но и производить ее в свою очередь взаимодействуя с другими учениками.

Также стало очевидным, что вузам необходимо унифицировать образовательную платформу, на которой будет проходить онлайн-обучение, т.к. она позволит легко отследить работу самих преподавателей, активность и успеваемость студентов, и регулировать наполняемость контента образовательных программ. Необходимо сформировать такую платформу, которая будет предлагать полезные и мотивирующие к созданию новых интересных курсов инструменты для преподавания и изучения предмета как онлайн (дистанционно), так и в офлайн (аудиторно). Она должна быть высокоинтегрированной, объединять в себе все необходимые средства (начиная от функционала LMS и заканчивая развитой системой ВКС), предоставлять разнообразные комбинации элементов, позволяющих ставить и достигать конкретные цели как в преподавании, так и в обучении. И, что немаловажно, такая платформа должна быть открытой и доступной не только на уровне пользователя, но также иметь удобную лицензионную политику, широкие возможности для внедрения, быть дружелюбной для технического персонала и, в идеале, реализована в рамках государственных стандартов (которые, разумеется, необходимо разработать).

Среди существующих разнообразных бесплатных и коммерческих систем электронного обучения, одной из наиболее перспективных платформ для построения вокруг нее такой унифицированной интегрированной и эффективной системы является Moodle – бесплатная платформа для электронного обучения с открытым исходным кодом. По различным оценкам, доля, занимаемая Moodle на рынке образовательных решений, уже составляет около 30%. Это одна из самых популярных LMS (learning management system) платформ в мире: 242 страны применяют ее в образовательных целях. Специфика реализации платформы, а также ее высокая популярность создала вокруг проекта большое сообщество, создающее и поддерживающее огромное разнообразие различных модулей, дополнений, интеграций (в том числе с системами ВКС, такими как BigBlueButton, Zoom, Microsoft Teams), инструментов. Являясь разновидностью ИКТ, данная платформа отражает современные тенденции в образовании, обеспечивая непрерывный доступ к учебным ресурсам по принципу «в любое время и в любом месте». Гибкость в обучении позволяет обучающимся самостоятельно регулировать частоту, время, продолжительность, способы обучения, содержание программ, а также не быть привязанными к конкретному месту. Кроме того, обучение «в любое время и в любом месте» характеризуется ослаблением логических и дидактических ограничений.

Своя специфика онлайн-формата образования существует и при изучении иностранного языка. Так, студенты, получающие высшее образование в техническом вузе, изучают не просто научный и официально-деловой стили речи, а язык специальности, поэтому изучение ESP (English for specific purposes) сегодня становится актуальной темой.

Платформа Moodle и решения на ее базе предлагают гибкость во времени и месте использования, что является важным преимуществом инновационного набора инструментов для преподавания и обучения, поскольку учебная деятельность может быть адаптирована под конкретных учащихся, ограниченных плотным графиком, нехваткой времени, психологическими и другими проблемами. Компетенция целевого языка можно практиковать в среде, максимально приближенной к реальной, или даже в реальных коммуникативных ситуациях. Платформа обеспечивает различную языковую поддержку, включая справочники по словарному запасу и грамматике, образцы речи и т.д.

Кафедра иностранных языков Московского авиационного института активно использует инновационные технологии в учебном процессе. Университет обеспечивает круглосуточный доступ к сети Интернет (в том числе беспроводной) для своих сотрудников и студентов. Большинство преподавателей и студентов университета на достаточном уровне владеют компьютером. Применение ИКТ создает подходящие условия для обучения, так как есть постоянный доступ к учебным ресурсам в любое время в удобной для пользователя среде.

Виртуальная среда обучения на базе платформы Moodle была представлена несколько лет назад. С тех пор, Moodle все интенсивнее используется как студентами, так и преподавателями. Накоплен большой аутентичный и дидактически обогащенный материал, на основе которого создаются разнообразные авторские курсы для студентов разных специальностей. В рамках курсов преподаватели могут обмениваться материалами, управлять общением и настраивать мероприятия.

При разработке курсов были использованы специальные модули Moodle для изучения иностранных языков и развития практических навыков, таких как навык понимания на слух (оценка языковых навыков; экзаменационные видео; развитие фонетических навыков); навыки чтения и письма (специализированные статьи; тесты, проверка усвоения грамматических конструкций); разговорная и специальная терминология (английский для инженеров, английский для физико-математических и инженерных специальностей, для студентов института «Инженерная экономика и гуманитарные науки» Московского авиационного института). Оценки и рейтинги способствуют справедливой и прозрачной оценке достижений обучающихся, в изучении иностранного языка, и, применяются для мониторинга результатов (степень усвоенного материала; определенный набранный балл, который является допуском к зачету и т.д.).

Получение навыков разговорной речи имеет решающее значение при изучении иностранных языков. Поэтому при срочном (либо вынужденном) переходе на дистанционный формат обучения или, в очном, офлайн-формате, когда у

преподавателя большое количество студентов в группе и нет возможности уделить достаточное количество времени каждому студенту, или же отсутствует техническая возможность использования средств ИКТ (невозможно провести аудирование, осуществить демонстрацию материалов и пр.), платформа Moodle используется для достижения этих целей.

Так, были разработаны курсы для студентов, магистрантов и аспирантов всех специальностей. Поэтому, независимо от того на какую форму обучения перешел вуз (очная или вынужденная дистанционная), преподаватели дают задания, размещая их на платформе в зависимости от потребности студентов.

Самым очевидным преимуществом применения платформы Moodle преподаватели кафедры иностранных языков Московского авиационного института отметили повышение лично-ориентированного обучения. Студенты могут получить огромное количество языковой практики используя онлайн-материалы, как аутентичные, так и разработанные преподавателями. Они могут выбирать задания и вспомогательные материалы в соответствии со своими интересами и уровнем владения языком.

Однако, несмотря на многочисленные преимущества использования платформы Moodle, существуют и некоторые недостатки в виде технических, методических вопросов и эффективности результатов обучения. Технические проблемы возникают из-за несовершенства ИТ-инфраструктуры, на которой развернута платформа, нестабильности интернет-соединения. Методические связаны с отсутствием унификации и стандартизации материалов, нехваткой времени у преподавателей для разработки и обновления материалов. Но эти вопросы как раз могут быть решены при появлении и внедрении государственных стандартов на саму платформу, необходимую для ее развертывания инфраструктуру, кадровое обеспечение для ее функционирования, а также спецификации и унификации методических материалов.

Что касается эффективности самого обучения – на этот счет проведено много исследований и опубликовано много статей, в которых авторы не могут прийти к единому выводу о безоговорочной эффективности обучения онлайн.

Так, многие исследователи в своих работах, ссылаются на мнения преподавателей и студентов о том, что несмотря на гибкость и удобство смешанного формата обучения, и использования образовательной платформы, изучение иностранного языка невозможно без очного присутствия двух главных действующих лиц – преподавателя и студента. Например, студенты до сих пор предпочитают изучение новой лексики и выполнение заданий по аудированию в классе в виду их низкой мотивации и самодисциплины.

Работы по исследованию использования моделей смешанного обучения дали разные результаты [15]. Некоторые исследователи утверждают, что изучение языка улучшается, в то время как другие указывают, что значительных улучшений по сравнению с традиционным (очным) форматом обучения нет. Относительно уровня удовлетворенности также высказывались различные мнения [14; 16].

Одним из наиболее важных аспектов, отмеченных в исследованиях, является то, что преподавателям необходимо научиться адаптироваться к онлайн-обучению. Хотя смешанное обучение и предполагает сочетание очного и онлайн-обучения, реализация онлайн-компонента вызывает у некоторых преподавателей трудности, поскольку предполагает смену ролей и приобретение новых навыков и знаний. Понимание и использование преподавателями ИКТ сильно влияет на принятие самими учащимися онлайн-обучения, а также на их восприятие того, насколько полезны онлайн-инструменты.

Для того, чтобы преподаватели могли создавать качественный образовательный контент и вести свои занятия эффективно, необходимо рассмотреть базовые компетенции, которыми должны обладать преподаватели вузов. Так, в одном исследовании авторы показали какие компетенции необходимы преподавателю для выстраивания эффективного урока (Таблица 1).

Таблица 1

### Профессиональные компетенции преподавателя современного вуза

Уровень	Подгруппы	Компетенции
1.	Знания предмета.	Знание учебной дисциплины, ее истории и перспективы.
2.	Педагогический, дидактический и методический профессионализм.	Способность обучать и вызывать у обучающихся интерес к учебе.
3.	Широкий общекультурный и научный кругозор.	Эрудированность и широкий кругозор.
4.	Творческий подход и готовность к инновациям.	Способность и желание вести научный поиск, творческий подход к проблемам.
5.	Наличие ученой степени, владение методиками научных исследований.	Креативность.
6.	Инновационная и интероперабельная мобильность.	Владение иностранными языками и компьютерными технологиями.

Внимательно рассмотрев таблицу можно сделать вывод, что преподавателю необходимо не только знать свой предмет и быть эрудированным, но и обладать креативностью, иметь творческий подход к построению лекций и практических занятий, интересоваться новыми тенденциями и трендами, а также владеть компьютерными технологиями.

Для тех преподавателей, кто ищет новые способы общения с группой, у кого нет возможности выделить время для всех учащихся на занятии (например, в случае формирования большой группы), а также в целях которого стоит развитие коммуникативной компетенции своих студентов, стоит обратить внимание на сервис Flipgrid (<https://info.flipgrid.com/>). Сервис позволяет обучающимся записывать короткие видеответы по заданной теме и отправлять на «стену» преподавателя. Это очень простой сервис – преподаватель может обеспечить индивидуальную обратную связь, оценить видео, разместить его на главной странице. Преподаватели также могут создавать учебное видео до десяти минут, что очень важно для выстраивания обратной связи либо разъяснения какой-то определенной темы.

Еще одним примером успешного применения образовательной платформы при обучении в смешанном формате является использование «Гибких курсов» компании Юрайт.

Технология гибких курсов заключается в том, что автор берет лицензированную информацию (отрывки глав, цитаты, задания, видео и пр.) из различных источников, находящихся на образовательной платформе «Юрайт»: «Материалы авторских курсов и учебников, размещенные на платформе, сохраняют авторскую идентификацию.... Все видео- и аудиоматериалы, прикрепленные к частям курса, подтягиваются из авторских курсов и учебников, размещенных на платформе. Ваши студенты могут их свободно использовать в гибком курсе.» (<https://urait.ru/info/courses>).

В группе с большим количеством студентов в которых собраны учащиеся с разным уровнем знания иностранного языка можно использовать данные курсы, адаптируя их под уровень студентов: например, можно разделить группу на три

условных уровня: «слабые», «средние» и «сильные» учащиеся. При разработке своего гибкого курса, преподаватель создает дополнительный раздел с материалами и заданиями для «сильных» студентов. «Слабым» студентам создают материалы с основными простыми базовыми понятиями, а «средним» студентам предлагается выполнение заданий согласно их учебному плану.

Потребность в адаптивных курсах очень хорошо прослеживается при обучении иностранному языку студентов факультета «Компьютерные науки и прикладная математика» Московского авиационного института, особенно сферы ИТ. Материалы в данной сфере достаточно быстро теряют актуальность и необходимо постоянно подстраивать программу обучения под потребности конкретной аудитории. Подстраивая гибкие курсы, автор собирает различные материалы, соответствующие и удовлетворяющие потребности конкретного направления специальности. Данный, уже подготовленный контент удобнее настраивать и обновлять, особенно с учетом плотного графика многих преподавателей и, следовательно, дефицита времени для работы с методическими материалами. На данной платформе размещены шаблоны рабочих программ более чем по 10 тысячам дисциплин, доступны различные дополнительные сервисы (например, «Умное тестирование», выгрузка цифровой ведомости по окончании экзамена и др). Для вузов предоставляется интеграция с библиотекой, что немаловажно и удобно как для самих преподавателей, так и для студентов, когда они могут перейти по ссылке к необходимому учебнику, не покидая комнаты или учебной аудитории.

Вышеприведенные примеры реализации эффективных методик онлайн-обучения также являются хорошими вариантами для включения в функционал унифицированной образовательной платформы, например, путем создания соответствующих интеграций или модулей для системы Moodle, особенно, при использовании их в контексте смешанного обучения.

**Выводы.** Как мы увидели, смешанное обучение – это подход, который учитывает различные стили обучения и сочетает различные учебные среды гибким, интегрированным и взаимодополняющим образом, чтобы помочь, поддержать и расширить разнообразные потребности учащихся и обеспечить успешное, эффективное и приятное обучение. Смешение различных средств массовой информации, различных способов доставки знаний и различных стратегий обучения не является новым подходом. Возможности современных технологий могут сделать смешанный подход более простым и более значимым для учащихся. Смешанное обучение ставит учащихся в центр учебного процесса, побуждая их быть более независимыми, а также помогает преподавателям в их жизненно важной роли медиации процесса обучения. Вместе с тем очевидно, что существует необходимость стандартизации и унификации как самой образовательной платформы, так и методик разработки материалов и онлайн-взаимодействия, таким образом, чтобы созданные на основе единых стандартов инструменты позволяли преподавателю максимально эффективно внедрять их в процесс обучения, а студентам – с максимальной отдачей получать знания в современном формате.

#### Литература:

1. Блинов, В.И. Внезапное дистанционное обучение: первый месяц аврала (по результатам экспресс-исследования и экспресс-опроса): в 2 ч. / В.И. Блинов, И.С. Сергеев, Е.Ю. Есенина // Профессиональное образование и рынок труда. – 2020. – №2 (41).
2. Вайндорф-Сысоева, М.Е. О моделях применения дистанционных образовательных технологий в современном вузе / М.Е. Вайндорф-Сысоева, В.А. Шитова // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология. – №4. – 2013 – С. 30-34.
3. Зернов, В.А. Образовательное пространство России после пандемии: вызовы, уроки, тренды, возможности / В.А. Зернов, А.Ю. Манюшис, А.Ю. Валяевский, Н.В. Учеваткина // Научные труды Вольного экономического общества России. – 2020.
4. Карвунис, Ю.А. Эффективность внедрения компонентов электронного обучения в дополнительном образовании спортивно-туристской направленности / Ю.А. Карвунис, М.Б. Ложкина, Л.В. Капилевич // ТиПФК. – 2021. – №10.
5. Кувшинова, Е.Е. Дистанционное обучение в условиях кризиса 2020 (на примере Финансового университета при Правительстве РФ) / Е.Е. Кувшинова // Современное педагогическое образование. – 2020. – №4.
6. Неборский, Е.В. Изучение отношения студентов педагогических направлений подготовки к цифровой трансформации в вузе / Е.В. Неборский, М.В. Богуславский, Н.С. Ладыжец, Т.А. Наумова // ПНиО. – 2021. – №4 (52).
7. Неборский, Е.В. Переход на дистанционное обучение в условиях COVID-19 в оценках профессорско-преподавательского состава / Е.В. Неборский, М.В. Богуславский, Н.С. Ладыжец, Т.А. Наумова, А.Е. Анисимов // ПНиО. – 2020. – №4 (46).
8. Оборин, М.С. Влияние пандемии COVID-19 на образовательный процесс / М.С. Оборин // Сервис в России и за рубежом. – 2020. – Т. 14. – № 5. – С. 153-163.
9. Опекина, Т.П., Шипова Н.С. Семья в период самоизоляции: стрессы, риски и возможности совладания / Т.П. Опекина, Н.С. Шипова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2020. – №3.
10. Приказ Минобрнауки России № 1050 от 30.05.1997 г. «О проведении эксперимента в области дистанционного образования»
11. Сертификация преподавателей университета на основе оценки научно-педагогических компетенций: Методическое пособие / А.П. Исаев, Л.В. Валуева, Е.В. Мартынова, Л.В. Плотников, Ю.В. Плотников, Н.И. Фомин, Е.В. Черепанова / Под общей ред. А.П. Исаева. – Екатеринбург: Издательский дом «Ажур», 2015. – С. 11.
12. Хлебникова, Н.А. Анализ и оценка педагогическим сообществом вузов опыта дистанционного обучения в условиях пандемии / Н.А. Хлебникова, Т.И. Оконникова, Л.В. Баталова // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». – 2021. – №1.
13. Что такое дистанционное обучение? Формы и преимущества дистанционного образования. <https://www.sciencedebate2008.com/chto-takoyedistsionnoye-obucheniye/> [accessed 05.02.2022]
14. Banados, E. (2006). A blended-learning pedagogical model for teaching and learning EFL successfully through an online interactive multimedia environment. CALICO Journal, 23(3), p. 533-550.
15. Hong, K.H. & Samimy, K.K. (2010). The Influence of L2 Teachers' Use of CALL Modes on Language Learners' Reactions to Blended Learning. CALICO Journal, 27(2), (328-348.)
16. Sharma, P. (2010). Key Concepts in ELT. ELT Journal Volume 64/4, p. 456. Oxford University Press



УДК 37.032

преподаватель кафедры общевоспитательных дисциплин Паленый Андрей Владимирович

Краснодарское высшее военное авиационное училище лётчиков имени

Героя Советского Союза Анатолия Константиновича Серова (г. Краснодар)

**РАЗВИТИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ МЕНТАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ**

*Аннотация.* В статье рассмотрена концепция развития и образования личности человека социума. На развитие личности влияет образование, которое каждый представитель отдельного социума получает совершенно индивидуально. В ходе анализа путей умственного развития социальной личности, возможно сделать предположение о существующих противоречиях. Противоречия формируются между достигнутым уровнем развития личности (получением образования) и существующей действительностью в обществе. Противоречия проявляются между социальными условиями общества и сознанием личности. Противоречия влияют на отношения в обществе. Влияние противоречий обусловлено их нивелированием. Таким образом, в статье сделан вывод о наличии неразрывной связи между умственным развитием личности (образованием) и развитием социума в целом. Так же выдвигается гипотеза о том, что если индивидуум получает образование не в своем ментальном культурном поле, то возникает ряд особенностей. Так как изначально, личность – это субъект общества собственного этноса, имеющая индивидуальные черты и особенное личное сознание – менталитет. Но личность развивается под влиянием менталитета этноса, следовательно развитие идет по законам отношений того этнического общества, где она находится. Значит, что особенности связаны с вынужденным изменением ментальности по причине влияния ментального культурного поля другой ментальной направленности. Возникает избирательность в восприятии получаемой учебной информации под влиянием ментальных комплексов своего этнического менталитета и комплексов менталитета страны в которой проходит обучение. Возникает некий дуализм. Следовательно, концепция получения образования и развития личности, должна быть сформулирована в контексте ментальной идентичности, что, является неотъемлемой частью принципа формирования личности.

*Ключевые слова:* личность, сознание, развитие, ментальность, этнос, образование, язык, менталитет.

*Annotation.* The article considers the concept of development and education of a person's personality in society. The development of personality is influenced by education, which each representative of a separate society receives completely individually. During the analysis of the ways of mental development of a social personality, it is possible to make an assumption about the existing contradictions. Contradictions are formed between the achieved level of personal development (education) and the existing reality in society. Contradictions are manifested between the social conditions of society and the consciousness of the individual. Contradictions affect relations in society. The influence of contradictions is due to their leveling. Thus, the article concludes that there is an inextricable link between the mental development of the individual (education) and the development of society as a whole. It is also hypothesized that if an individual receives education not in his mental cultural field, then a number of features arise. Since initially, a personality is a subject of a society of its own ethnic group, having individual features and a special personal consciousness – mentality. But the personality develops under the influence of the mentality of the ethnic group, therefore, the development proceeds according to the laws of the relations of the ethnic society where it is located. It means that the features are associated with a forced change of mentality due to the influence of the mental cultural field of another mental orientation. There is a selectivity in the perception of the received educational information under the influence of mental complexes of one's ethnic mentality and complexes of the mentality of the country in which the training takes place. A kind of dualism arises. Therefore, the concept of education and personal development should be formulated in the context of mental identity, which is an integral part of the principle of personality formation.

*Key words:* personality, consciousness, development, mentality, ethnicity, education, language, mentality.

**Введение.** Сущность человека как личности наиболее полно представляет философская концепция. С точки зрения философии, личность – это субъект общества, центр системы отношений в обществе с психикой и культурой, имеющей индивидуальные черты и особенности личного сознания [9]. Личность развивается под действием общественных отношений, которые изменяются по законам диалектики. Это предполагает наличие в системе обратных связей, позволяющих достаточно точно формировать личность в ходе взаимодействия с структурой общества. История развития каждого общества подтверждает, что личность человека в обществе является историческим типом человека, который развивается под действием хронологических событий данного общества, где он способен к самосовершенствованию на основе ментальных этнических установок. В понятие личности заключена мера человеческой индивидуальности.

Перечисленные признаки неразрывно связаны. В связи с этим личность понимается шире, чем участие индивида в общественных отношениях. И следует понимать это предположение, как оказание обратного влияния на общество, конкретным человеком, который изменяет отношения в обществе в соответствии со своими индивидуальными особенностями, применяя присущие ему способности, опыт, интеллект на основании приобретенного образования.

Необходимое образование, достаточное для полноценного участия в общественных отношениях каждого конкретного общества, обеспечивает необходимый уровень развития личности человека. Взаимодействие дидактических элементов логически правильно построенной образовательной системы ведет к достижению запланированного результата в развитии личности. С позиции педагогики и психологии в развитии личности существует ряд теоретических тенденций, которые можно классифицировать по нескольким направлениям.

**Изложение основного содержания статьи.** Образовательные методики, как системы, имеют определенную структуру. Они состоят из взаимосвязанных элементов. Взаимодействие элементов логически правильно построенной образовательной системы ведет к достижению запланированного результата. Для образовательной методики таким результатом будет гармоничное развитие личности, достигаемое качественным обучением и полноценным воспитанием. Доказано, что теории, основанные на психофизическом восприятии человека, трактуют поведенческие типы личности с точки зрения инстинктивной сущности живого организма, призванного подавлять свои инстинкты в угоду общественной формации, с которой он связан. Естественную неудовлетворенность он замещает занятиями каким-либо видом деятельности. Яркими представителями психофизического направления в теории развития личности можно представить Зигмунда Фрейда, Карла Густава Юнга.

Социально ориентированные теории развития личности утверждают, что человек рождается как живой организм, призванный для удовлетворения своих инстинктивных потребностей. Но в ходе взаимодействия с социумом, в котором он общается, происходит изменение его социально-психологической карты личности в сторону общих предпочтений социума. И чем ниже по своему уровню развития стоит конкретная личность, тем более проявления инстинктов живого организма.

Основоположником социального направления в теории развития личности возможно считать Альфреда Адлера, Джорджа Александра Келли.

Психосоциальное направление рассматривает личность как единый целостный комплекс, в котором нераздельно связаны психофизические и социальные черты личности. Изменения в психофизической части личности затрагивают ее поведенческие особенности, но не сказываются на ее образе жизни. Эта теория была предложена российскими авторами. У ее истоков стояли Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, К.К. Платонов, Б.Г. Ананьев, Б.М. Теплов и другие исследователи.

Дифференцированное направление предполагает разделение процессов, происходящих в личности в ходе ее развития. Разделение происходит на процессы, присущие развитию живого организма, и процессы, присущие развитию глубоко социализированного индивида. Основателями дифференциальной психологии были В.Д. Небылицин, В.М. Теплов, Ганс Юрген Айзенк.

Классификация направлений в развитии личности позволяет выделить общие составляющие личности и определить процессы, оказывающие эффективное влияние на личность. Диалектический подход в классификации позволяет выделить образование как наиболее общий процесс формирования личности для всех направлений. Образовательный процесс – это движение по пути познания, от незнания к знанию, от недостаточного знания к более полному и точному [12]. Диалектика процесса обучения взаимосвязана с процессом формирования личности. Эта взаимосвязь проходит через общую точку соприкосновения – образование.

Диалектический подход в образовательном процессе представляет собой теорию метода познания и изменения образовательной действительности в развитии личности. Рассмотрим процессы с точки зрения объективной и субъективной диалектики. Субъективная диалектика процесса образования рассматривает отражение в сознании людей, в процессе познания, что ведет к изменению мироощущения. Объективная диалектика в развитии личности рассматривает связи и развитие процесса воспитания и обучения, присущие объективной реальности, где изменяется суть поведения индивида в ходе обучения и воспитания.

Диалектическими принципами в образовании являются существующие направления в сфере формирования личности. Направления – это различные подходы к сущности личности человека в соответствии с принятой концепцией, которая определяет первичность и вторичность инстинктивной (физической) или психической стороны. Исходя из анализа направлений, разделим принципы развития личности человека на факторы и рассмотрим их.

Прежде всего, – это факторы, связанные с психофизической стороной развития: «...Развитие есть сложное инволюционно-эволюционное поступательное движение, в ходе которого происходят прогрессивные и регрессивные интеллектуальные, личностные, поведенческие, деятельностные изменения в самом человеке» [10, С. 81]. Если не рассматривать инстинктивную (физическую) сторону развития человека, а сосредоточить внимание на его психологической составляющей, как наиболее тонкой и сложной части, то можно заметить, что развитие личности, прежде всего, связано с формированием суждений человека. Суждения, в свою очередь, являются результатом влияния на личность длительного культурного опыта общества, в котором обитает данный индивидум. Под культурным опытом понимается, в том числе, и образовательная система, исторически сложившаяся под влиянием этнических особенностей общества. Формирование суждений основано на образовании, т.е. получении необходимой информации и формировании определенного мировоззрения для обеспечения развития интеллектуальной составляющей с целью изменения качества инстинктивной (физической) составляющей. Таким образом, основной целью образовательной системы является обучение, которое можно рассматривать как основное условие и средство психического развития человека, что является частью личностного развития.

Рассмотрим связь образования и развития личности. С точки зрения диалектического подхода в образовании, обучение (умственное развитие) является составной частью развития личности, но не должно отождествляться с развитием личности. Движущей силой умственного развития является противоречие между достигнутым уровнем полученных умений, знаний и взаимодействием с ныне существующей окружающей средой [3]. Эта система отношений среды обитания и личности не может существовать в прежнем виде и изменяется на величину полученных знаний. Необходимо провести анализ путей умственного развития личности, для выявления процессов формирования противоречий. Основными путями умственного развития являются: линии интеллектуальной сферы; линии психологической структуры и содержания деятельности; линии становления личности; линии языкового развития.

Развитие интеллектуальной сферы человека характеризуется принципом формирования мышления - от общего к частному. Происходит качественное изменение психических познавательных процессов. Психологическая структура и содержание деятельности определяется двумя уровнями интеллектуального развития личности. Первый уровень подготовленности охарактеризован сложностью задач, которые человек может выполнять самостоятельно. Второй уровень определяется шириной взаимодействия с окружающей средой в зоне перспективного роста интеллектуальных возможностей.

Линия становления личности характеризуется дальнейшим изменением психических процессов в ходе усложнения задач, которые человек может выполнить самостоятельно, взаимодействуя с окружающей средой в зоне перспективного роста интеллектуальных возможностей.

Линия языкового развития дополнительная, это более тонкая и целенаправленная информация, которая предполагает уточнение характеристики развития личности в аспекте применения языка. Овладение возможностью глубокого и объемного выражения мыслительных процессов при помощи языка характеризует личность с точки зрения ее законченности развития и формирования комплекса интеллектуально-психологической деятельности [10].

Поскольку человеческая личность преобразуется в социуме, понятие личности определяет меру человеческой индивидуальности. Таким образом, проявляется персонализация – один из видов отношений человека в обществе. К. Маркс формулирует понятие личности как сущности человека и дает определение: «Сущность человека не есть абстракт, присущий отдельному индивиду, в своей действительности она есть совокупность всех общественных отношений» [11; С. 132]. Личность развивается в соответствии с некими общими направлениями или аспектами. Охарактеризуем некоторые концепции личностного развития с точки зрения аспектов развития: психологического, социологического и ролевого [6].

Наличие сложной, комплексной системы взаимодействия различных аспектов развития в ходе формирования личности позволяет сделать предположение о существовании неких внутренних условий развития личности и жесткой связи с внешними направляющими положениями. Таким образом, можно сделать вывод о том, что комплекс аспектов развития личности – есть общая, функциональная схема менталитета того общества, в котором происходит взаимодействие отношений общества и личности.

Необходимо указать на то, что формирование менталитета личности невозможно без управляющего влияния менталитета этноса. Рассмотрим природу менталитета более подробно с целью выделения элемента непосредственной связи между развитием личности и особенностями менталитета этноса. Для этого дадим формулировку менталитета. Менталитет

этноса – система восприятия мира определенной общностью людей и поведения в нем, которая обусловлена устойчивыми психическими и культурными особенностями во взаимодействии с внешней средой [5].

В ходе исследования было гипотетически предположено наличие так называемых ментальных полей [11]. Ментальное поле – это историческая категория, основанная на этических устоях общества. Поле входит в структуру психики человека и отражает культурные особенности типа этноса. Ментальное поле имеет две составляющие: онтологическую и социальную, и представляет собой объединение самых общих атрибутов окружающего нас объективного мира и характеризующих человека и общество, основных, важнейших обстоятельств общественной жизни людей. Ментальное поле содержит общественные и личностные установки, которые являются нераздельными, и каждый приобщенный к ментальному полю культуры этноса содержит в себе частичку ментального поля общества.

Содержательная сущность менталитета личности состоит из ментальных комплексов. В виде ментальных комплексов выступает система восприятия мира и поведения в нем, которая обусловлена устойчивыми психическими и культурными особенностями во взаимодействии с внешней средой, которые остаются для человека неосознанными [1]. Это является следствием нахождения человека в ментальном поле этнической культуры сформировавшей категории. Этническая культура – это этнопсихологическая форма, охарактеризованная как концентрированное выражение этнического менталитета. Следовательно, менталитет этноса оказывает прямое влияние на диалектику развития личности.

Для полного понимания влияния этнической ментальности на развитие личности рассмотрим истоки формирования ментального поля этнической культуры. Возможно, классификация ценностно-нормативных критериев культуры позволит понять принципы взаимовлияния менталитета этноса и личности. Типология системы ментальных ценностей представляется следующей: фундаментальные ценности этноса; традиционные ценности; индивидуальные ценности. Фундаментальные ментальные ценности приобрели статус ментальных в целом отражая культуру этноса. Сформулированные традиционные и индивидуальные ценности этнического уровня можно охарактеризовать как ментальные комплексы.

В таком случае ментальное поле культуры, сформированное за счет пересечения ментального онтологического и ментального социального полей, является точкой начала формирования ментального сознания, где основополагающими элементами являются фундаментальные этнические ментальные комплексы. Возникновение ментальных комплексов возможно при наличии особенной атмосферы ментальных категорий онтологической и социальной. Следовательно, возникает связь между ментальными комплексами личности и ментальным полем культуры. Ментальное поле культуры объединяет понятия время, движение, изменение, свойство, качество, количество, причина, следствие, случайные закономерности и т.д., а также труд, собственность, власть, государство, свобода, справедливость, добро, совесть, долг, понимание составляющих искусства и т.д. Это перечень категорий, объединенных понятием – образование. Ментальное поле культуры – это та часть самосознания этноса (личности), которая может меняться под влиянием изменения понимания выше означенных категорий (движение, изменение, свойство и т.д.), а они, в свою очередь, приобретают различную окраску при изменении количества информации о них, происходит это в процессе обучения. Количество целенаправленной, классифицированной информации, сформированной и предложенной к изучению в определенной последовательности, является главной идеей образовательной педагогической деятельности [7].

Таким образом, можно сделать вывод о несомненном взаимовлиянии менталитета этноса и менталитета личности, при этом точкой соприкосновения, зоной взаимовлияния выступает категория ментального культурного поля этноса, – образование. Образование является той частью образовательного процесса, которая позволяет изменить представления об окружающем мире, придать нужную окраску существующим фактам в зависимости от социального заказа. Этим воздействием на культурное поле менталитета, корректируются уже созданные ментальные комплексы в необходимом направлении. При ведении воспитательной и обучающей деятельности личности, возникает процесс влияния на уже сформированное культурное поле этноса. Система образования, которая является частью культурного поля этноса, изменяет его и, в свою очередь, влияет на личность, изменяя ментальные комплексы даже тех индивидуумов, которые не получили обучения. Следовательно, даже обучение и воспитание ряда отдельных личностей может в целом повлиять на атмосферу культуры этноса, поскольку изменяется состояние культурного поля всего этноса в целом. Конечно, это допущение подразумевает воздействие на менталитет, способный к восприятию теоретической информации, мыслительному анализу и формулированию логически правильных выводов на основании развитой культуры общества.

Теоретически подобное предположение может иметь место и выражает проблемы преобразования менталитета социума. Процесс преобразования должен двигаться одновременно в направлении преобразования социального уклада и направлении преобразования ментальности социума. Для этого концентрируются составляющие основу ментального культурного поля, к которым относятся: история, философия, наука, религия, искусство и образование. Эти сферы позволяют сосредоточить внимание на двух очень важных, оказывающих взаимовлияние, областях в изучении менталитета общества. Одна из рассматриваемых областей изучает историю, философию, науку, в ходе изучения формируя поле познания, изучая основополагающие идеи мировоззрения, которые могут быть объединены понятием ментальной онтологической категории. И вторая область, изучающая содержательные основания ментальности, представленная религией, искусством и образованием, может быть объединена в социальную категорию ментальности этноса [4].

Ментальность этноса – это не общественный менталитет группы, и понимается он не как сумма разнонаправленных векторов представителей группы этноса. «...Менталитет социума, выступая в качестве наиболее емкого показателя интегральных мировоззренческих оснований и поведенческих потенций соответствующего социума в целом, выполняет не столько интегрирующую, сколько критериально-оценочную функцию» [4, С. 133]. Менталитеты групп и отдельных индивидуумов подпитываются ментальностью этноса, который распространяется от общего к частному, используя дедуктивный метод в своем влиянии. Существует определенный механизм подобных преобразований.

Однако, возможно использовать отдельную составляющую ментального культурного поля, преодолеть длительный период формирования нужных черт ментальных комплексов (менталитета) следующим путем: «...технологически наиболее прямолинейно, непосредственно и относительно быстро эту задачу может решать сфера образования» [4; С. 134]. Приведенное утверждение основано на свойствах образования, которое способно кристаллизовать и сохранять самые важные составляющие культуры. Педагогика, как составляющая категории образования, может трансформировать знания искусства, исторические и философские знания в адаптированном виде в познавательные возможности обучаемых. Таким образом, образование формирует основу составляющей менталитета этноса – ментальное культурное поле личности.

В виду существенной разницы между различными расами, на генном уровне возникает предположение о различном строении и особенностях в развитии нервной моторики представителей различных расовых групп. Так, в начале 20-го века во Франции, Альфредом Бине было проведено первое тестирование обучаемых с целью определения их интеллектуальных способностей. Далее, Львоном Терманом, система тестов была доработана и опубликована. Опубликование теста Термана в США привлекло большое внимание к вопросу о способностях и навыках людей, недавно иммигрировавших в страну. В

ходе исследования были выявлены существенные различия между разными слоями населения. В частности, была выявлена зависимость уровня интеллектуальных способностей от расовых различий [8].

**Выводы.** Следовательно, существует явное различие в приеме подаваемой информации различными этнотипами. В.Г. Белинский писал: «Тайна национальности каждого народа заключается не в его одежде и кухне, а в его, так сказать, манере понимать вещи... Самобытность каждого народа заключается в особенном образе мыслей и взгляде на предметы, в языке и, более всего, в обычаях, без которых народ – есть образ без лица». Таким образом, менталитет этноса (когнитивно-операциональный компонент) становится некой программой, посредством которой воспринимается информация каждой этнической общностью. Аналитическая функция менталитета основывается на информации, поступающей через систему оценки, которая создается стереотипами, обусловленными языком этноса. Ввиду того, что родной язык этноса является языком этнической природы, то любое образование будет осмысливаться через парадигмы родного языка.

#### **Литература:**

1. Айдрус, И.А Особенности развития мирового рынка образовательных услуг на современном этапе / И.А. Айдрус, Л.Ю. Горшкова. – М.: РУДН, 2016. – 316 с.
2. Андерсон, Б. Воображаемые сообщества. Размышления об истоках и распространении национализма / Б. Андерсон. – М.: Канон, 2001. – 214 с.
3. Большой толковый словарь по культурологии. / Сост. Б.И. Кононенко. – Саратов-Пенза: Приволжское книжное издательство, 2003. – 175 с.
4. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – Лабиринт, 2012. – С. 21-22.
5. Гершунский, Б.С. Философия образования / Б.С. Гершунский. – М.: Моск. псих.-соц. ин.-т, 1998. – 432 с.
6. Лобковиц, Н. Что такое «личность»? / Н. Лобковиц. – «ВФ». – 1998. – № 2. – С. 12-14.
7. Маркс, К. Соч. в 30 т. / Маркс К., Энгельс Ф. – М.: Политиздат, 1964. – Т.2.
8. Муромцева, А.К. Болонский процесс: проблемы и последствия реализации в России / А.К. Муромцева // Актуальные вопросы экономики, менеджмента и финансов в современных условиях: сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. Санкт-Петербург, 14 января 2015 г. – СПб., 2015. – С. 10-12.
9. Новейший философский словарь / Сост. Грицанов А.А. – Минск: Изд. В.М. Скаун, 1999. – 877 с.
10. Паленый, А.В. Цели и методы ментально-ориентированной образовательной технологии в обучении иностранных военных специалистов / А.В. Паленый // Проблемы научного обеспечения изучения философии и истории естествознания в современных условиях. Сборник статей IX Всероссийской научно-практической конференции. Армавир 24-25 января 2019 года. – Армавир: АГПУ, 2019. – С. 53-55.
11. Пиаже, Ж. Психология интеллекта / Ж. Пиаже. – Питер. – 2004. – С. 23-24.
12. Пушкарев, Л.Н. Что такое менталитет? / Л.Н. Пушкарев // Отечественная история. – 1995. – №3. – С. 158-166.

**Педагогика**

**УДК 37.06**

**магистрант Певцова Наталья Александровна**

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

**кандидат философских наук, доцент Курбатова Алла Сергеевна**

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

### **АНАЛИЗ ЗАРУБЕЖНОГО И ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОПЫТА ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ**

*Аннотация.* Цель статьи – проанализировать различные подходы к формированию культуры взаимодействия между обучающимися в образовательных учреждениях разных стран. Понятие «взаимодействие» рассматривается как процесс непосредственного или опосредованного влияния объектов (субъектов) друг на друга, приводящий к установлению связей. Под «культурой взаимодействия в образовательных учреждениях» понимается признание всеми участниками необходимости сотрудничества и установления партнерских взаимоотношений. Организация взаимодействия – это подготовка и создание условий, включающих совокупность норм, ценностей, традиций, обычаев, ритуалов, правил для регулирования деятельности и взаимоотношений участников процесса образования, которая опирается на привычный уклад жизни школы. Статья раскрывает приемы и методы сплочения коллектива учащихся в процессе обучения и воспитания в российских и зарубежных школах. Авторы статьи обращают внимание на то, что традиционно в практике отечественной системы образования уделяется большое внимание начальному звену обучения, подчеркивается роль начальной школы в формировании основ коллективной деятельности и социального взаимодействия. Разработка новаторских и применение апробированных в советской школе воспитательных приемов, направленных на формирование культуры взаимодействия в классе между учащимися, способствует организации товарищеских взаимоотношений, сплоченности, формирует эффективную образовательную среду. Перед зарубежной системой образования стоят специфические вызовы, связанные с необходимостью обучения детей из разных социальных групп, поэтому основной акцент делается не столько на сплочении детского коллектива, сколько на формировании терпимости к культурному разнообразию, снижение конфликтности гетерогенной образовательной среды. Обсуждается проблема подавления дискриминации, совместного обучения девочек и мальчиков, религиозного образования в школе. Общей темой, волнующей и зарубежных и отечественных исследователей и педагогов - практиков можно считать отношение к обучению детей с ограниченными возможностями. Перед школой встает проблема – как оценить существующие отличия: недостатки, которые нужно компенсировать, или различия, которые следует уважать. Нередко, программы поддержки учащихся с ограниченными возможностями, это формальное принятие недостатков. Модель современного общества можно определить как способствующую "доброжелательному безразличию к различиям". Это не может в полной мере удовлетворить образовательные потребности детей с ограниченными возможностями. Авторы статьи делают вывод о том, что дети, посещающие школу, их родители, учителя находятся под постоянным давлением, что провоцирует стрессы и невротические отклонения. Учителя не могут уделить необходимое внимание формированию взаимоотношению в классе и в школе. Следует помнить, что качество обучения зависит от развития культуры взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса.

*Ключевые слова:* культура взаимодействия, социальное взаимодействие, принципы коллективного взаимодействия, школьники, гетерогенная образовательная среда, учащиеся Португалии, учащиеся США, учащиеся Франции, учащиеся Германии.

*Annotation.* The aim of this article is to consider various approaches to creating a culture of interaction between students in educational institutions of different countries. In the article "Interaction" is defined as the process of direct or indirect influence of objects (subjects) on each other, leading to the establishment of relations. The culture of interaction in educational institutions is understood as recognition of the need for cooperating and establishing a partnership by all the participants. Organizing interaction is preparation and creation of terms, including a set of norms, values, traditions, customs, rituals, rules for regulating activities and relationship of participants, whereas such terms are based on daily school life. The article reveals techniques and methods of uniting students in the process of educating and upbringing in Russian and foreign schools. The authors of the article focus on the fact that in the practice of domestic educational system, enormous attention is traditionally paid to primary education, and it is a primary school that plays a particular role in creating a basis for collective activity and social interaction. Development of innovative methods and application of educational techniques, tested in the Soviet schools and aimed at creating a culture of interaction in the classroom between students, provides friendly relationships, cohesion and creates an effective educational environment. The foreign educational system faces specific challenges connected to the need for educating children from different social groups, so the main emphasis is put not so much on the cohesion of children, but on encouraging tolerance for cultural diversity and reducing the conflict of heterogeneous educational environment. Common education of girls and boys, religious issues and suppression of discrimination at school are discussed in the article. An attitude to teaching children with disabilities can be considered as a common topic concerning both foreign and domestic researchers and teachers. School faces the challenge of the way it can evaluate existing differences, whether they are shortcomings, that need to be compensated, or a diversity that should be respected. Frequently, Students with Disabilities Support Programs are formal acceptance of shortcomings. A model of the modern society can be defined as promoting "benevolent apathy to differences." Such an approach cannot meet the educational needs of children with disabilities. The authors of the article draw a conclusion that children attending school, their parents, teachers are under constant pressure, that causes stress and neurotic deviations. Teachers are not able to pay the necessary attention to creating good relationships in the classroom and at school. Everyone should keep in mind that the quality of education depends on the development of a culture of interaction between all participants in the educational process.

*Key words:* culture of interaction, social interaction, the principles of collective interaction, schoolchildren, heterogeneous educational environment, students of Portugal, students in the USA, students of France, German students.

**Введение.** Тема формирования культуры взаимодействия нашла свое отражение в исследованиях отечественных ученых И.Н. Андреевой, А.В. Мудрика, А.В. Петровского, Н.И. Шевандрина и др. С точки зрения психологии понятие «взаимодействие» рассматривается как процесс непосредственного или опосредованного влияния объектов (субъектов) друг на друга, приводящий к установлению связей между ними. «Взаимодействие» предполагает общее дело. Под культурой взаимодействия понимается признание всеми участниками образовательного процесса необходимости сотрудничества и установления партнерских взаимоотношений. Организация культуры взаимодействия – это подготовка и создание условий, включающих совокупность норм, ценностей, традиций, обычаев, ритуалов, правил для регулирования деятельности и взаимоотношений участников школьного коллектива, опирающихся на привычный уклад жизни школы [2]. В России школа традиционно является одним из основных звеньев государственной (общественной) воспитательной системы, чтобы повысить эффективность этой системы, необходимо методически правильно организовать жизнедеятельность учащихся, уделяя особенно пристальное внимание ученикам начальных классов. Как известно, в младшем школьном возрасте происходит развитие тех качеств личности, которые влияют на приобретение умений и навыков взаимодействия и со сверстниками, и миром в целом. В младшем школьном возрасте формируется фундамент мировоззрения и культуры личности. Поэтому, одной из важнейших задач школы можно считать создание условий для получения опыта конструктивного общения между участниками школьного коллектива, формирование культуры взаимодействия.

Воспитание малоэффективно без опоры педагога на коллектив, его организационное единство и психологическую общность, без опоры на общественное мнение. Школьный коллектив – это и результат взаимодействия, и среда жизнедеятельности детей, необходимая для личностного самовыражения, самоутверждения и самореализации [2]. Однако в современных российских и зарубежных школах эффективная совместная деятельность и умение выстраивать дружественные взаимоотношения со сверстниками наблюдается не у всех обучающихся [5; 7; 8]. Поэтому особый интерес представляет исследование проблемы формирования культуры взаимодействия у учащихся не только в нашей стране, но и анализ зарубежного опыта.

**Изложение основного материала статьи.** Формирование культуры взаимодействия тесно связано с межличностными отношениями. Именно для периода обучения в школе характерно возникновение коллективистских отношений, формирование общественного мнения, взаимных оценок.

Воспитательная практика отечественных педагогов связана с формированием у учащихся таких качеств, как дружелюбие, толерантность, коммуникативность. Российскими учителями реализуются целые комплексы приемов, создающие почву для подготовки к социальному взаимодействию, начиная с младшего школьного возраста. Это внеклассные мероприятия, классные часы, разнообразные формы урока: урок-игра, урок-викторина, урок-диспут и другие, а также создание творческой атмосферы на уроке, организация групповой формы работы. Например, коллективно-творческое дело по методике И.П. Иванова предполагает создание, реализацию и последующий анализ общего дела при высокой мотивации всех участников [1].

Ситуацию с формированием культуры взаимодействия в школах Португалии отражает статья Антонио Геррейро и Лурдес Серразина. Осознать наметившиеся изменения в преподавании в начальной школе исследователям помогает анализ практики преподавания современного португальского педагога Лоры. В статье «Коммуникация как социальное взаимодействие. Практика учителя начальной школы» [6] описывается следующее наблюдение: по заданию учителя ученикам 1 класса необходимо построить прямоугольник из двенадцати бумажных квадратов разными способами. Работа происходит у доски. Задание выполняется в группе. После выполнения задания учитель просит объяснить принципы построения прямоугольника, пытается запутать учеников, совершает преднамеренные ошибки. Ученики отвечают коллективно, дополняя друг друга. Находят правильный ответ, который одобряет учитель.

Дело в том, что обычно при групповой работе педагоги придерживаются правила избегания ошибок, *когда дети сразу все делают правильно*, чтобы исключить необходимость проверять работы своих учеников. Основная задача учителя при таком подходе сводится к текущему контролю.

Лора выстраивала урок таким образом, чтобы ученики, дискутируя, проверяя друг друга, сами пришли к правильным решениям. Тем не менее, замечают авторы статьи, ученики, задавая вопросы друг другу, чтобы найти ошибку, смотрели на Лору и ждали ее одобрения (1 класс).

Во втором классе Лора предложила решить задачу: «Переправа через реку – охотничья собака, кролик и капуста». Нельзя оставить собаку наедине с кроликом, кролика наедине с капустой. Как без проблем переправить их всех?

Решить задачу учитель поручила группе учеников. Во время решения остальные ученики молча поднимали руки, чтобы задать вопросы рабочей группе. Ответ учеников, выполняющих задание у доски, был неверным. Класс, рассуждая, приводя свои доводы, споря, приходит к иному решению. Комментарии учителя сводились к поощрению взаимодействия: «руки поднять», «защищайте себя, свой ответ». Лора поощряет высказывания детей, вне зависимости, о чем идет речь. Она внимательно слушает ученика, даже если то, что он говорит, неважно. При включении в урок дискуссий класс начал работать более продуктивно. Все эти приемы, как считает учитель и авторы статьи, способствовали повышению культуры взаимодействия в классе [6]. Процесс социального взаимодействия здесь характеризуется как общение, которое позволяет субъекту идентифицировать себя с другим, и в то же время, выражать и утверждать свою уникальность. Обучение понимается как интерактивный и рефлексивный процесс.

Американские исследователи в области взаимодействия в учебных учреждениях более озабочены проблемой поддержания равенства в общении между детьми из разных социальных слоев и снижением социальных конфликтов в школе. Карен Дюпре Джейкобс и Уильям Аллан Критсонис считают, что поскольку население Соединенных Штатов становится все более и более разнообразным, педагогам, особенно из районов с высоким показателем бедности, трудно общаться с учениками разных этнических групп. Выход из сложившейся ситуации они видят в организации работы с родителями. Родители играют важную роль в формировании культуры взаимодействия школьников через общение со своим ребенком и транслирования ему ценности образования.

При работе с родителями в таких условиях американские учителя сталкиваются со следующими проблемами: отсутствие навыков английского языка, непонимание правил организации школьной системы, неуместное вмешательство в работу учебного учреждения, негативный прошлый опыт посещения школы, отсутствие уверенности, враждебность.

Исследователи полагают, что общение – это культурный обмен между учителями и учениками, а также опыт, который родители получают от взаимодействия со школой/классом. Позитивные связи с семьями имеют основополагающее значение для предоставления детям высококачественного образования. Именно благодаря этому партнерству общение для учеников из разных слоев общества может быть обогащено. Это должно быть целью школьных учителей, пытающихся улучшить взаимодействие между учениками.

Авторы статьи подтверждают идею о том, что культурные обмены в школьной среде и работа с родителями влияют на успешность в обучении учащихся и их социальную адаптацию. Они придерживаются следующих рекомендаций: приветствовать появление членов семьи в школе, чтобы стимулировать позитивное взаимодействие; встречаться с родственниками учеников вне школы; сделать общение с родителями постоянным; использовать различные формы общения на нескольких языках; полагаться на волонтерство; узнавать мнение родителей из разных слоев общества об обучении их детей.

Исследователи указывают на то, что у педагогов, которые приветствуют активность родителей своих учеников и ценят их поддержку, как правило, хорошо успевающие ученики, у которых более высокие оценки, более высокая вовлеченность в учебу, меньше проблем с дисциплиной и поведением. Такой подход к работе укрепляет взаимное доверие и уважение между школой и родителями [7].

Во Франции и Германии разработаны государственные программы обучению терпимости и взаимному уважению между школьниками, большие надежды возлагаются на религиозное образование, направленное на то, чтобы облегчить совместное проживание граждан различных конфессий и бороться с дискриминацией. В то же время «немецкие школьники охотно ссылаются на школу как на источник знаний, а молодые французы больше ценят семью» [4]. Многие немцы проходят плотное религиозное обучение. Поэтому в их системе релевантности школа сразу же связана с религиозным вопросом. Во Франции тема религии менее актуальна. А основной упор делается на светскую культуру в обучении (этику).

Хотя французская школа знакомит учеников с религиозными суждениями, но, это не делает более легким процесс социализации. Этот приводит, например, к построению двойственного представления об исламе: школьный ислам, сосредоточенный на исторических измерениях, и повседневный ислам, представляющий собой мусульманина, присутствующего в группе сверстников. Знания о каждом из этих измерений кажутся герметичными друг для друга, как будто это две отдельные реальности. Происходит удивительная и парадоксальная диссоциация между соседом-мусульманином и исламом, который до сих пор часто вызывает самые негативные образы. Таким образом, религиозное не является неотъемлемой частью современного французского образования.

В отдельных районах Германии преподавание носит конфессиональный характер. Школа позволяет учащимся развивать знания о христианстве, но очень мало о других религиях. В школе много говорится о важности христианской культуры и странности, которую представляет, например, ислам. Запасы знаний о мировых религиях молодых берлинцев чрезвычайно поверхностны. В Восточной Германии около половины населения считают себя атеистами, поэтому школьники равнодушны к религиозному обучению, хотя получают его в значительном объеме.

На территории современной Германии религиозный и христианский подход к религиозным фактам затрудняет рассмотрение человека других религиозных взглядов как полноправного члена немецкого общества. Здесь доминирует дискурс отчуждения и инаковости. Таким образом, образование либо сталкивается с массовым безразличием к религиозным вопросам, являющимся частью атеистического наследия, либо религиозное обучение переоценивает возможности развития взаимодействия в образовательных учреждениях на основе религиозной терпимости [4].

Французские ученые Мари Дуру-Беллат и Брижит Марин широко освещают тему влияния совместного обучения мальчиков и девочек на успеваемость, мотивацию учащихся, на их повседневный школьный опыт. Авторы подчеркивают важность дифференцированной социализации мальчиков и девочек в смешанных классах [5].

При изучении темы формирования культуры взаимодействия актуален вопрос об инклюзивном образовании. Эту проблему во Франции соединяют с необходимостью всеобщего доступа к обучению с технической и организационной точки зрения. Подчеркиваются дидактические аспекты присутствия учащихся с инвалидностью в школе, но мало внимания уделяется процессам взаимодействия и сплочения.

Вопрос инклюзивного образования напрямую связан с появлением и закреплением различных форм насилия в школах, связанного с неприятием сверстниками детей или подростков за их «ненормальность». Перед школой встает проблема – как относиться к существующим отличиям. Это недостатки, которые нужно компенсировать, или различия, которые следует уважать. Действительно, гораздо труднее выявить в человеке уникальность, нежели недостатки. При этом учителям необходимо обеспокоиться и вопросом адаптации к учебным условиям ребенка с ограниченными возможностями в плане его социализации, и вопросом приобретения знаний. Выявление препятствий и рычагов инклюзивного образования задумано как борьба за толерантность. Если обучение в школе для всех и каждого является правом, то это требует социальных преобразований в сочетании со специальной подготовкой учителей, чтобы они могли работать в условиях инклюзии и обеспечить доступность знаний и возможность общения всех детей. К инклюзивной школе предъявляется требование обеспечить успех в учебе и социальную интеграцию каждого учащегося, независимо от его индивидуальных или социальных характеристик. Модель современного общества можно определить, как способствующую "доброжелательному

безразличию к различиям" [8]. Это не может в полной мере удовлетворить образовательные потребности детей с ограниченными возможностями.

Исследователи проблем школьного образования отмечают, что громоздкость программ, сверхбыстрые ритмы, система рейтинговых санкций, одержимость классификацией и соревнованиями приводит к тому, что дети, посещающие школу, их родители, учителя находятся под постоянным давлением, что провоцирует стрессы и невротические отклонения. Это не способствует качеству образования и развитию культуры взаимодействия [3].

**Выводы.** Разработка и применение учителями школы воспитательных приемов, направленных на формирование культуры взаимодействия в классе, организация товарищеских взаимоотношений, сплоченности, командного духа, формирует эффективную учебную среду. Практика российских школ базируется на теоретических положениях о влиянии коллектива на личность, на формирование компетенций связанных с умением и желанием общаться, начиная с первой ступени образования.

Анализ опыта организации взаимодействия в образовательном учреждении позволил выявить ряд актуальных вопросов и тенденций развития системы образования в России и в зарубежных странах. В Португалии тенденция в школьном образовании связана с изменением позиции учителя, который должен перестать быть контролером и критиком, его основная задача подвести детей к дискуссии, в ходе которой они получают необходимые компетенции. В США споры о направлении развития образования проходят вокруг поиска путей минимизации конфликтов в школе, спровоцированных тем, что обучающиеся – это дети из разных социальных слоев. Путь решения этой проблемы педагоги видят в активной работе с родителями.

Во Франции и Германии полемика связана с попыткой решить вопрос терпимости к культурному разнообразию, опираясь на религиозное образование. Для этих стран более чем актуальна проблема влияния исламской культуры в светских школах. Широкое поле для обсуждения находит ситуация связанная с совместным обучением девочек и мальчиков. Еще более распространенным можно считать вопрос об инклюзивном образовании. Общеввропейская тенденция сопряжена с отстаиванием идеи о всеобщей доступности образования. Однако нередко, программы поддержки учащихся с ограниченными возможностями - это формальное принятие недостатков. Модель современного общества можно определить, как способствующую "доброжелательному безразличию к различиям", но этно не может удовлетворить образовательные потребности всех обучающихся. Качество обучения зависит от развития культуры взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса.

#### **Литература:**

1. Иванов, И.П. Энциклопедия коллективных творческих дел / И.П. Иванов. – Москва: Педагогика, 1989. – 206 с.
2. Караковский, В.А. Воспитание? Воспитание... Воспитание!: Теория и практика школьных воспитательных систем / В.А. Караковский, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова: Под общ. ред. Н.Л. Селивановой. – Москва: Педагогическое общество России, 2000. – 253 с.
3. Bourdon, P. KOHOUT-DIAZ Magdalena. L'éducation inclusive. Un processus en cours / KOHOUT-DIAZ Magdalena (dir.). Tous à l'école! Bonheurs, malentendus et paradoxes de l'éducation inclusive Toulouse: Érès, 2018, 149 p. / Bordeaux: Presses universitaires de Bordeaux, 2018, p. 137-145. – URL: <http://journals.openedition.org/rfp/8260> (дата обращения 24.10.2021).
4. Bruno, M. L'école, la culture religieuse et le vivre-ensemble: une perspective comparative/School, religious knowledge and living-together: a comparative perspective. Revue française de pédagogie, 186/2014, p. 85-97. – URL: <http://journals.openedition.org/rfp/4417> (дата обращения 25.10.2021).
5. Duru-Bellat, M. & Marin B. La mixité scolaire, une thématique (encore) d'actualité ? Revue française de pédagogie 2010/2, p. 5-8. – URL: <http://journals.openedition.org/rfp/1860> (дата обращения 17.10.2021).
6. Guerreiro, A. & Serrazina, L. Communication as social interaction primary school teacher practices. Proceedings of CERME, 6, January 28th – February 1st 2009, Lyon (France). p. 1744-1750.
7. Jacobs, K.D. & Kritsonis, W.A. Utilizing Culture to Improve Communication and School Involvement with Parents from Diverse Backgrounds as a Means to Improve Student Achievements Levels in the United States: A National Focus. The Lamar University Electronic Journal of Student Research Fall 2007. p. 208-215.
8. Woollven, M. Ebersold Serge. Éducation inclusive: privilège ou droit? Grenoble: Presses universitaires de Grenoble, 2017, 224 p., p. 121-122. – URL: <https://doi.org/10.4000/rfp.7323> (дата обращения 25.10.2021).

Педагогика

УДК 376.6

**кандидат социологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Перепёлкина Наталья Александровна**

Филиал государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Железноводске (г. Железноводск);

**кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин Буракова Ирина Сергеевна**

Филиал государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Железноводске (г. Железноводск);

**социальный педагог Новохатская Ирина Александровна**

Муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 15 имени А.З. Потапова» (г. Георгиевск)

### **СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ**

*Аннотация.* В статье рассматриваются вопросы проведения социально-педагогической профилактики девиантного поведения детей-сирот в образовательном учреждении. К детям-сиротам принято относить детей, имеющих статус «социального сиротства», или оставшихся без попечения родителей. Дети-сироты относятся к категории детей, находящихся в трудной жизненной ситуации. Работа по профилактике девиантного поведения данной категории детей требует существенных изменений, наполнения новым содержанием, использования потенциала социально-культурной деятельности. Недостаточность профилактики девиантного поведения ведет к рискованным формам поведения: употреблению алкогольных и психотропных веществ, бродяжничеству, деструктивным формам свободного времяпрепровождения. В статье приведены основные подходы к определению сущности девиантного поведения, даны их характеристики: социальный, психологический, психиатрический, этнокультурный, возрастной, гендерный. Подросткам

присущи различные типы нарушения поведения, особенно тем детям, кто остался без попечения родителей. Главной отличительной чертой детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, является наличие не отдельных видов деформаций, а их комплекса. Речь идет о нарушении процесса развития личности по большинству параметров, что, несомненно, отражается на их поведении. Авторы статьи рассматривают основные направления работы по профилактике девиантного поведения: необходимость проведения коррекционной работы по разбору конфликтных ситуаций на ранней стадии развития личности детей-сирот; проблема ирреальности восприятия действительности данной категорией детей в связи с искусственностью создания условий воспитания; предотвращение иждивенческих настроений, отсутствия стремления к труду, формирования склонности к противоправному заработку.

*Ключевые слова:* дети-сироты, социальное развитие, девиантное поведение, профилактика девиантного поведения.

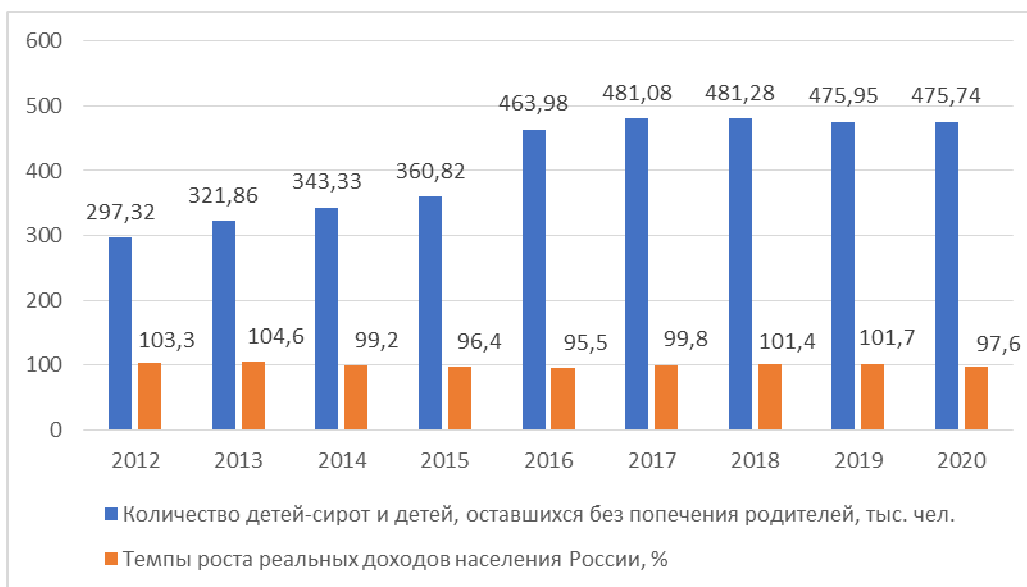
*Annotation.* The article deals with the issues of socio-pedagogical prevention of deviant behavior of orphans in an educational institution. It is customary to refer to orphans as children with the status of "social orphanhood", or left without parental care. Orphans belong to the category of children in a difficult life situation. Work on the prevention of deviant behavior of this category of children requires significant changes, filling with new content, using the potential of socio-cultural activities. Insufficient prevention of deviant behavior leads to risky forms of behavior: the use of alcoholic and psychotropic substances, vagrancy, destructive forms of free pastime. The article presents the main approaches to determining the essence of deviant behavior, their characteristics are given: social, psychological, psychiatric, ethno-cultural, age, gender. Adolescents are characterized by various types of behavioral disorders, especially those children who were left without parental care. The main distinguishing feature of orphans and children left without parental care is the presence of not individual types of deformities, but their complex. We are talking about a violation of the process of personality development in most parameters, which undoubtedly affects their behavior. The authors of the article consider the main directions of work on the prevention of deviant behavior: the need for corrective work to analyze conflict situations at an early stage of the development of the personality of orphans; the problem of unreality of perception of reality by this category of children due to the artificiality of creating conditions for upbringing; prevention of dependent moods, lack of desire for work and the formation of a tendency to illegal earnings.

*Key words:* orphans, social development, deviant behavior, prevention of deviant behavior.

**Введение.** Обеспечение социальной защиты отдельных слоев населения является одной из основных функций государства. Однако, не менее важным остается не только поддержка таких социально не защищенных слоев населения, но и поддержка их интеграции в общество. Одной из таких групп населения являются дети-сироты, которые относятся к категории детей, находящихся в трудной жизненной ситуации. Лишь 10% от общего числа таких детей на сегодняшний день находятся в специализированных образовательных учреждениях-интернатах, однако проблема данного статуса сохраняется и по сей день.

**Изложение основного материала статьи.** Основываясь на данных, представленных на рис 1, был сделан вывод о том, что ухудшение экономической ситуации в обществе способно провоцировать рост количества детей в трудной жизненной ситуации, в том числе и создавая тенденции роста количества ситуаций возникновения социального сиротства, когда дети имеют биологических родителей, которые, тем не менее, лишены родительских прав. При этом, права таких детей так же гарантируются такими документами как «Конвенция о правах ребенка», Конституция РФ. Именно поэтому с 2018 года в России объявлено «Десятилетие детства».

Соответственно, к детям-сиротам принято так же относить и детей, имеющих статус «социального сиротства», или оставшихся без попечения родителей. В соответствии с определением законодательства, под детьми-сиротами принято понимать лиц в возрасте до 18 лет, у которого умер один или оба родителя. При этом, под детьми, оставшимися без попечения родителей, следует понимать детей, у которых родители по определенному ряду причин не способны выполнять свои родительские функции [7].



**Рисунок 1. Показатели динамики количества детей-сирот в России и темпов роста реальных доходов населения (составлено на основе источника [8])**

Наличие данного статуса у детей определяет так же наличие у них определенных жизненных трудностей, вызывающих нарушения в нормальном их социальном развитии и формировании модели общественного поведения. Так, например, согласно исследованию Магомедовой А.Н., проведенному с учетом выделенных негативных факторов воздействия, был определен ряд негативных черт поведения, характерных для современных детей-сирот в России:

- 1) инфантилизм, не способность брать на себя социальную ответственность;



2) иждивенческий стиль мышления, основанный на осознании детьми-сиротами своего социального статуса и наличия особых прав, а также государственных мер поддержки, способствующий осуществлению ими манипулирования в отдельных ситуациях;

3) повышенная конфликтность, агрессивность, неспособность к самостоятельному конструктивному решению конфликтов со сверстниками и взрослыми [4, С. 28].

Соответственно, указанные Магомедовой А.Н. особенности поведения данной категории детей дополнительно подтверждают их статус нахождения в сложной жизненной ситуации, так как именно эта реакция является естественной с точки зрения обеспечения собственной психологической защиты. Однако так же данные особенности определяют и склонность детей-сирот к реализации девиантного поведения.

Существует множество подходов к определению сущности девиантного поведения в социологии, психологии и других науках (табл. 1).

Особое внимание представляют каждый из перечисленных в таблице 1 подходов к определению девиантного поведения, так как каждый из них по-своему определяет актуальность проблемы необходимости профилактики девиантности поведения среди детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, в том числе и детей-сирот. С точки зрения психиатрического подхода, согласно исследованию распространенности психических и аддитивных расстройств среди исследуемой категории населения, проведенному Бодаговой Е.А., у 71,6% детей-сирот имеются те или иные расстройства и психические нарушения, и только у 28,4% детей психика находится в здоровом состоянии [2, С. 315].

Таблица 1

Подходы к определению сущности девиантного поведения (составлено на основе источника [3, С.72-74])

Подход	Сущность понятия
Социальный	Любой вид поведения, являющийся потенциально опасным для окружающих человека людей и природы, который не предполагает доминанции влияния внутренних личностных комплексов над внешней адаптацией человека.
Психологический	Поведение человека, при котором происходит блокирование собственного личностного роста и деградация личности в осознанной или не осознанной форме за счет отклонения собственного поведения от общественной нормы под воздействием определенных комплексов и барьеров.
Психиатрический	Добользненные особенности поведения личности, способствующие возникновению и развитию тех или иных расстройств и заболеваний.
Этнокультурный, возрастной, гендерный	Поведение, отклоняющееся от норм, свойственных определенному микросоциуму, возрасту или гендеру.

Внимание же к вопросу роста криминогенности поведения выпускников детских домов была подчеркнута еще в 2016 году уполномоченным по правам ребенка Кузнецовой А. на основании установленной трехлетней тенденции роста числа детей-сирот в качестве заключенных колоний (например, в 2016 году наблюдалось резкое увеличение данного числа таких заключенных – плюс 23% по сравнению с 2015 годом).

Все высказанное указывает на необходимость профилактики девиантного поведения у детей-сирот. При этом, в связи с наличием психологических блоков и барьеров, направленных на стремление ребенка к потере уникальности и неосознанному стремлению к саморазрушению собственной личности, можно сделать вывод о том, что в такой ситуации ни сам ребенок, ни окружающие сверстники или взрослые не способны, без наличия определенных знаний и компетенций, помочь в преодолении указанных проблем и гармонизации развития личности исследуемой категории детей. Именно поэтому в основе такой профилактики, а также осуществления дальнейшей работы должна лежать специализированная педагогическая работа в образовательных учреждениях. Дополнительным аргументом могут так же являться результаты исследования Б.Ж. Балмаганбета, согласно которому одной из основных причин роста проблемности и сложности девиантного поведения у данной категории людей является явление их «педагогической запущенности», заключающейся в том, что традиционные меры воспитания и мотивации не имеются для детей значимой ценности и не способны компенсировать психологические дисфункции их личности. Именно поэтому педагогическая профилактика развития девиантного поведения должна, по его мнению, строиться из двух стадий, в ходе которых воспитателям детских домов и учителям в образовательных учреждениях необходимо, в первую очередь, реализовать условия, необходимые для развития корректной самоидентификации ребенка в окружающем мире (Рис. 2) [1, С. 56].

Тем не менее, если рассматривать систему профилактических действий, предлагаемую Б.М. Балмаганбетом, определяется проблемное поле, являющееся одной из основных причин недостаточной эффективности профилактики девиантного поведения – необходимость сдерживания негативного влияния взрослых и создания ситуаций переживания успехов, стимулирования позитивных начинаний в ребенке при одновременной необходимости формирования у ребенка волевого самовоспитания, способности к адекватному восприятию действительности.

Другими словами, даже при высокоэффективной работе социальных педагогов возникает ситуация искажения реальной картины мира, формирование со временем чувств безнаказанности, вседозволенности, которое и ложится в основу девиантного поведения взамен начальных психологических проблем и барьеров. Именно поэтому в качестве первой рекомендации предлагается пересмотреть вопрос о парадигме неспособности ребенка к самостоятельному восприятию проблем окружающей действительности на всем периоде его воспитания.



**Рисунок 2. Система профилактических действий депривации поведения детей-сирот по Б.Ж. Балмаганбету (составлено на основе источника [1, С. 56])**

Так, Цаплова И.Д. определяет необходимость проведения коррекционной работы по разбору конфликтных ситуаций с ребенком педагогом при наличии установления доверительных отношений на ранней стадии развития личности детей-сирот. В таком случае на основе имеющегося установленного доверительного контакта еще возможно будет определить реальные причины и мотивы девиантных действий ребенка и совместно с ним определить наиболее гармоничные пути решения проблемы, учитывающие не только общественные, но и личностные интересы ребенка [6].

Вторым проблемным полем в отношении профилактики девиантного поведения детей-сирот остается вопрос ирреальности восприятия действительности данной категорией детей в связи с искусственностью создания условий воспитания, стремлением к тотальной профилактике, как таковой. В связи с этим, по мнению Б.Ж. Балмаганбета, в значительной мере страдает эффективность воспитательного процесса и налаживания доверительных отношений между ребенком и воспитателем [1, С. 55].

Получается, что психологическое стремление человека к самостоятельному познанию мира требует его эмпирических исследований. Именно поэтому одной из мер, направленных на профилактику девиантного поведения детей-сирот, по нашему мнению, должна стать контролируемая экспериментальность познания мира самим ребенком на основании выявляемых склонностей, способностей и желаний, а не только ограничение с теоретизированным объяснением причин. Например, с целью предотвращения иждивенческих настроений, отсутствия стремления к труду и формирования склонности к противоправному заработку необходимо обеспечение возможности для реализации трудового потенциала таких детей с учетом действующего законодательства, направленного на предотвращение эксплуатации их труда. Другими словами, при работе с детьми-сиротами в части профилактики девиантного поведения в части формирования отношения к труду и способам заработка средств необходимо проводить большую практико-ориентированную работу с интеграцией ребенка в реальные ситуации, контролируемые педагогом, например, в части азартных игр или сомнительных способов легкого заработка, предлагаемых мошенниками.

**Выводы.** Таким образом, профилактика девиантного поведения детей-сирот является важным направлением воспитательной работы, однако на сегодняшний день имеет несколько основных значительных проблемных полей, препятствующих эффективности её реализации. Предложенные направления призваны обеспечить их сглаживание при должном уровне компетентностного педагогического подхода и обеспечить максимальное сближение процесса воспитания с реальными условиями социализации.

**Литература:**

1. Балмаганбет, Б.Ж. Девиантное поведение детей-сирот в условиях детского дома / Б.Ж. Балмаганбет // Инновационный потенциал молодежи: социальная, экологическая и экономическая устойчивость: материалы Междунар. молод. научн.-иссл. конф. (Екатеринбург, 1-2 октября 2018 г.). – Екатеринбург: УрФУ, 2018. – С. 54-58.
2. Бодагова, Е.А. Распространенность психических и аддитивных расстройств среди детей, оставшихся без попечения родителей / Е.А. Бодагова // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 6. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30266> (дата обращения: 28.02.2022).
3. Кошарная, Г.Б. Основные подходы к изучению девиантного поведения / Г.Б. Кошарная, Л.Н. Мордишева // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Общественные науки. – 2010. №3(46). – С. 70-81.
4. Магомедова А.Н. Психологические особенности детей-сирот / А.Н. Магомедова // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – №3(46). – С. 27-29.
5. Степанова Д.Н. К вопросу о гарантиях по социальной поддержке детей-сирот / Д.Н. Степанова, Ю.Д. Уханов // Электронный научный журнал «Наука. Общество. Государство». – 2018. – Т. 6, № 4(24). – URL: [https://esj.pnzgu.ru/files/esj.pnzgu.ru/stepanova\\_dn\\_ukhanov\\_yud\\_2018\\_4\\_22.pdf](https://esj.pnzgu.ru/files/esj.pnzgu.ru/stepanova_dn_ukhanov_yud_2018_4_22.pdf) (дата обращения: 28.02.2022).
6. Цаплова, И.В. Профилактика девиантного поведения у подростков в общеобразовательном учреждении для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей / И.В. Цаплова // Электронный информационно-аналитический

образовательный портал «ИнфоУрок». – URL: <https://infourok.ru/profilaktika-deviantnogo-povedeniya-u-podrostkov-v-obshchego-obrazovatelnom-uchrezhdenii-dlya-detej-sirot-i-detej-ostavshih-sya-bez-po-4076146.html> (дата обращения:20.02.2022).

7. Федеральный закон от 21.12.1996 N 159-ФЗ «О дополнительных гарантиях по социальной поддержке детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей»/ Электронная справочно-правовая система «Консультант Плюс» URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_12778/079e7b4a2591f06b6af03599d9aabe165d65ec6/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_12778/079e7b4a2591f06b6af03599d9aabe165d65ec6/) (дата обращения:20.02.2022).

8. Федеральная служба государственной статистики. – 2021. – URL:<https://rosstat.gov.ru/?http://www.gks.ru/> (дата обращения:01.12.2021).

Педагогика

#### УДК 316.6

**кандидат педагогических наук, доцент Пестряева Людмила Шейисдановна**

Чувашский государственный аграрный университет (г. Чебоксары);

**доцент Глинкин Борис Николаевич**

Чувашский государственный аграрный университет (г. Чебоксары);

**кандидат педагогических наук, доцент Садетдинов Дмитрий Шейисданович**

Муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 49» (г. Казань)

### САМООПРЕДЕЛЯЕМЫЕ МОТИВЫ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

*Аннотация.* В статье рассматривается вопрос о формировании самоопределяемых мотивов студентов высших учебных заведений. Известно, что на сегодня вопросы о качестве образования в высших учебных заведениях и снижении мотиваций к учебной деятельности у молодых людей являются актуальными. На сегодня среди студенческой молодежи заметно существует отсутствие мотивации к учебной деятельности. Это связано с тем, что они не видят взаимосвязь между мотивацией к обучению и успешностью в дальнейшей профессиональной деятельности. Известно, что студент, посещающий учебное заведение с удовольствием, интересом, положительно оценивая свою деятельность, имеет более высокие академические баллы. У многих студентов так и не формируется познавательная мотивация к концу обучения, вследствие чего, они не находят себя в профессии. К сожалению, в высшей школе наблюдается демотивация студентов к образовательной деятельности. Одними из приоритетных мотивов для успешной реализации учебной деятельности являются самоопределяемые мотивы. Они способствуют саморазвитию студента. Так же следует отметить их положительное влияние на все сферы жизни. Профессиональный рост не возможен без мотивации, а самоопределяемые мотивы являются основой для успешной карьеры. На формирование самоопределяемых мотивов влияют семейная и студенческая среда. Анализ литературы показал, что педагог в значительной мере влияет на самоопределяемые мотивы студентов. Это означает, что преподаватель играет ключевую роль в развитии этих мотивов. Следовательно, родителю сложно без участия преподавателя сформировать мотивацию. У преподавателя есть возможность дополнительно мобилизовать мотивацию молодых людей, так как ему легче распознать и определить трудности в обучении, предложить стратегии их исправления. Поэтому, преподаватель должен учитывать эти факты и грамотно использовать их в общении со студентами.

*Ключевые слова:* мотивация, самоопределяемые мотивы, учебная деятельность, преподаватель, студент.

*Annotation.* The article deals with the formation of self-determined motives of students of higher educational institutions. It is known that today questions about the quality of education in higher education institutions and the decrease in motivation for learning activities among young people are relevant. Today, there is a noticeable lack of motivation for academic activities among students. This is due to the fact that they do not see the relationship between motivation to study and success in further professional activity. It is known that a student who attends an educational institution with pleasure, interest, and a positive assessment of his activities has higher academic scores. Many students do not form cognitive motivation by the end of their studies, as a result, they do not find themselves in the profession. Unfortunately, there is a demotivation of students to educational activities in higher education. One of the priority motives for the successful implementation of educational activities are self-determined motives. They contribute to the student's self-development. It should also be noted their positive impact on all spheres of life. Professional growth is not possible without motivation, and self-determined motives are the basis for a successful career. The formation of self-determined motives is influenced by the family and student environment. The analysis of the literature has shown that the teacher significantly influences the self-determined motives of students. This means that the teacher plays a key role in the development of these motives. Consequently, it is difficult for a parent to form motivation without the participation of a teacher. The teacher has the opportunity to further mobilize the motivation of young people, as it is easier for him to recognize and identify learning difficulties, to propose strategies for their correction. Therefore, the teacher should take these facts into account and use them competently in communication with students.

*Key words:* motivation, self-determined motives, educational activity, teacher, student.

**Введение.** В современном мире общественность все больше поднимает вопрос о качестве образовании в высших учебных заведениях и снижении мотиваций к учебной деятельности у молодых людей. На сегодня среди студенческой молодежи заметно возросло безразличное отношение к учебной деятельности. Это связано с тем, что они не видят взаимосвязь между мотивацией к обучению и успешностью в дальнейшей профессиональной деятельности. У многих студентов так и не формируется познавательная мотивация к концу обучения, вследствие чего, они не находят себя в профессии. Известно, что мотивация является основным двигателем в получение знаний, которая побуждает к активным действиям. К сожалению, в высшей школе наблюдается демотивация студентов к образовательной деятельности.

Известно, что студент, посещающий учебное заведение с удовольствием, интересом, положительно оценивая свою деятельность, имеет более высокие академические баллы, большую усидчивость, лучшее самочувствие и уверенность в своём успешном трудоустройстве после окончания вуза. Тем не менее, люди, работающие со студентами, очень хорошо знают, что мотивировать их к учебе иногда бывает непросто. Следовательно, возникает целый ряд проблемных вопросов в формировании мотиваций [5].

**Изложение основного материала статьи.** Теория самоопределения может быть полезна для понимания вещей, которые могут мотивировать поведение. Быть самоопределенным, чувствовать автономно и свободу делая выбор, определяющий судьбу, важно для благополучия каждого человека. Когда преследуется то, что внутренне мотивировано и соответствует целям, появляется ощущение счастья и уверенность в умении делать правильный выбор. Следовательно, для студенческой молодежи имеет большое значение умение правильно ставить приоритеты в мотивации [6].

Так, учебная мотивация является одной из важных для молодых людей. Следовательно, перед родителями, педагогами и общественностью стоит задача грамотно помочь в определении и формирование мотивов. Это ответственно, и является проблемой не только преподавателей высших учебных заведений, но и всего общества. Теоретической основой учебной мотивации являются так называемые самоопределяемые мотивы.

Концепция самоопределения имеет большое значение в саморазвитии. Самоопределяемые мотивы влияют на все стороны жизни, особенно на учебную деятельность. Исследования показывают, что они способствуют положительной динамике во многих сферах жизни. Важно понимать, что профессиональный рост, не происходит просто автоматически. Хотя студенты могут быть ориентированы на такой рост, он требует постоянной поддержки.

Известно, что студенческая и семейная среда играют важную роль в мотивации молодых людей. Преподаватель и родитель в состоянии создать среду более благоприятную для обучения студента. Для этого они должны поддерживать самоопределение молодежи, рассматривая молодых людей как людей со своими правами, интересами и ценностями, формируя у них самоопределяемые мотивы.

Это означает, что преподаватель и родитель, взаимодействуя с молодым человеком, должны импонировать его мыслям и эмоциям, признавая их верными и важными. Таким образом, у него будет пространство для выражения своих предпочтений, которые можно использовать для мотивации к продолжению обучения.

Так же преподаватель и родитель должны объяснить причины своих запросов, обосновывая важность выполнения домашнего задания или подготовки к экзамену. Этот аспект важен, так как невозможно вовлечь в учебную деятельность молодого человека, не предоставив веских причин. Следовательно, педагог и родитель должны понимать взаимосвязь между активным участием и успешным профессиональным будущим, поддерживая молодых людей.

Анализ литературы по данной теме свидетельствуют, что педагог более четко и систематически предсказывает самоопределяемые мотивы студентов [1, 2, 3]. Это означает, что преподаватель играет ключевую роль в развитии этих мотивов. Следовательно, родителю сложно без участия преподавателя сформировать мотивацию. У преподавателя есть возможность дополнительно мобилизовать мотивацию молодых людей, так как ему легче распознать и определить трудности в обучении, предложить стратегии их исправления.

Для развития самоопределяемой мотивации, обучающиеся должны уметь преодолевать трудности, применяя стратегии обучения на практике. В этом случае, профессиональный контроль со стороны педагога имеет решающее значение в формировании профессиональной компетентности. Так же, на формирование мотивации влияет тот факт, что преподаватель находится со студентом во время его учебной деятельности. Следовательно, его позиция имеет учебный контекст и учебное время.

Так же были рассмотрены компоненты мотивирующей учебной среды. Наши результаты показывают, что обучающиеся в своей учебной среде могут получить три типа опыта, которые помогут им почувствовать себя самостоятельными. Речь идет об удовлетворении их трех основных психологических потребностей в компетентности, автономии и социальной принадлежности.

Студенты, которые чувствуют себя компетентными, считают, что их действия влияют на окружающую среду. Одни чувствуют себя наделенным полномочиями, и полностью одобряют задачи, в которых они участвуют. Другие чувствуют социальную принадлежность к близким им людям (друзьям, учителям, родителям), и рассчитывают на значимых для них людей.

Участвуя в вузовских мероприятиях студенты, у которых удовлетворены основные психологические потребности, с гораздо большей вероятностью будут развивать, и поддерживать самоопределяемые мотивы. Хотя наблюдения показывают, что преподаватель играет ключевую роль в стимулировании самоопределяемой мотивации обучающихся, внести свой вклад могут окружающие его люди, повышая общий опыт студентов в плане компетентности, автономии и социальной принадлежности, будь то друг, родственник, руководитель или заинтересованные стороны [7].

Для подтверждения выше сказанного нами был разработан опросник, позволяющий определить влияние окружающих на формирование самоопределяющие мотивы. В него входили вопросы, вытекающие из ряда других методик, таких как: «Методика изучения мотивации обучения в вузе Т.И. Ильиной», «Смысло-жизненные ориентации, адаптированный Д.А. Леонтьевым». В опросе принимали участие студенты 2-3 курса. В таблице приведены полученные результаты опроса.

Таблица 1

**Результаты опроса студентов влияния на формирование самоопределяемых мотивов окружающих людей**

Мотив	Роль преподавателя, %	Роль родителя, %	Роль окружающей среды, %
Не запускать предметы учебного цикла.	65	35	0
Быть постоянно готовым к очередным занятиям.	95	4	1
Избегать осуждения и наказания за плохую учебу.	25	50	25
Стать высококвалифицированным специалистом.	70	10	20
Успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично».	45	45	10
Приобрести глубокие и прочные знания.	90	5	5
Обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности.	60	30	10

Из полученных результатов, отраженных в таблице видно, что на формирование самоопределяющих мотивов в большей степени влияют преподаватели высших учебных заведений. Следовательно, преподаватель высших учебных заведений должен знать эту особенность и использовать ее в полной мере для формирования самоопределяемых мотивов студентов. Так как эти мотивы способствуют успешной учебной деятельности, удачному окончанию вуза и дальнейшему профессиональному росту выпускников.

**Выводы.** Из вышесказанного следует, что теория самоопределения имеет большое значение в формировании мотивированного поведения молодежи.

Сформированные самоопределяемые мотивы влияют на все стороны жизни студенческой молодежи. Так они способствуют положительной динамике во многих сферах жизни, особенно на учебную деятельность.

Немало важно, то, что самоопределяемые мотивы способствуют дальнейшему профессиональному росту. Следовательно, мотивы формируют у студентов такие важные умения, как:

- умение планировать и организовывать свою деятельность;
- умение преодолевать препятствия, возникающие на пути выполнения профессиональных обязанностей;
- инициативность;
- способность к самоконтролю на всех этапах трудовой деятельности; творческое отношение к выполняемой работе.

Самоопределяющие мотивы формируются под влиянием общения преподавателя со студентом, что должно учитываться педагогом в подготовке и преподавание своей дисциплины.

#### **Литература:**

1. Бугременко, А.Г. Внутренняя и внешняя учебная мотивация у студентов педагогического вуза / А.Г. Бугременко // Психологическая наука и образование. – 2006. – № 4. – С. 51-59.
2. Зимняя, И.А. «Педагогическая психология» / И.А. Зимняя. – М.: «Педагогическая литература», 2002. – 384 с.
3. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2002. – 512 с.
4. Комусова, Н.В. «Развитие мотивации к овладению профессией в период обучения в вузе» / Н.В. Комусова. – Л., 1983. – 236 с.
5. Мильман, В.Э. «Мотивация и творчество» / В.Э. Мильман. – М.: «Миря и Ко», 2005. – 165 с.
6. Чирков, В.И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека / В.И. Чирков // Вопросы психологии. – 1996. – № 3. – С. 116-132.
7. Ярулина, Л.Р., Развитие учебной мотивации студентов / Л.Р. Ярулина // Социс. – 2007. – №4. – С. 30-32.

**Педагогика**

**УДК 159.931**

**кандидат биологических наук, доцент Польшина Мария Александровна**  
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

### **ФОРМИРОВАНИЕ СВЯЗНОГО РЕЧЕВОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С СИСТЕМНЫМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ**

*Аннотация.* В статье рассматриваются проблемы формирования связного речевого высказывания у старших дошкольников с системным недоразвитием речи. Системное недоразвитие речи (СНР) – это различные сложные речевые расстройства, при которых нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне у детей с ограниченными возможностями здоровья. Недоразвитие речи у детей выражено в различной степени: от полного отсутствия речи до незначительных отклонений в развитии. Выделяют три степени недоразвития речи. У старших дошкольников с системным недоразвитием речи наблюдаются такие особенности связного речевого высказывания как: определенные недостатки связности и целостности в высказываниях, достаточно слабое разнообразие применяемых лексических средств, нарушение грамматической правильности построения высказываний и предложений, и поражение звукового оформления связного речевого высказывания.

*Ключевые слова:* связное речевое высказывание, системное недоразвитие речи, коррекционно-логопедическая работа, старшие дошкольники.

*Annotation.* The article deals with the problems of formation of coherent speech utterance in older preschoolers with systemic speech underdevelopment. Systemic speech underdevelopment (SNR) is a variety of complex speech disorders in which the formation of all components of the speech system related to its sound and semantic side in children with disabilities is disrupted. Speech underdevelopment in children is expressed to varying degrees: from complete absence of speech to minor developmental abnormalities. There are three degrees of speech underdevelopment. Older preschoolers with systemic speech underdevelopment have such features of coherent speech utterance as: certain shortcomings of coherence and integrity in utterances, a rather weak variety of lexical means used, violation of grammatical correctness of the construction of utterances and sentences, and the defeat of the sound design of a coherent speech utterance.

*Key words:* coherent speech utterance, systemic speech underdevelopment, correctional speech therapy work, senior preschoolers.

**Введение.** На сегодняшний день проблема речевого развития дошкольников занимает множество исследований психологов и педагогов. В них отмечается, что постоянное совершенствование речевых навыков и овладение детьми литературным языком считается одним из важных и необходимых компонентов образованности и интеллигентности в будущем. Такое положение приводит к необходимости формирования связности речи, развитию умений содержательно и логично строить высказывание, что является важной задачей речевого воспитания дошкольников.

Закономерности развития связного речевого высказывания освещаются с разных сторон: психологического, лингвистического, методического Л.С. Выготским, С.Л. Рубинштейном, методистами – А.М. Бородич, Ф.А. Сохиной, Е.И. Тихеевой и другими. Как отмечает А.В. Текучева, под связным высказыванием понимают единицу речи, составные языковые компоненты представляющие собой организованное по законам логики грамматического строя данного языка одно целое. Таким образом, каждое самостоятельное предложение рассматривают как одно из разновидностей связной речи [1, С. 219]. Связное речевое высказывание является наиболее сложной формой речевой деятельности. Оно носит характер последовательного систематического развернутого изложения. Основная функция связной речи – коммуникативная. Она осуществляется в двух основных формах: диалоге и монологе (М.М. Алексеева, В.И. Яшина) [3, С. 31].

Связная речь, являясь самостоятельным видом речемыслительной деятельности, вместе с тем выполняет важную роль в процессе воспитания и обучения детей, так как она выступает в виде средства получения знаний и средства контроля за этими знаниями. На сегодняшний день, в методических и психологических исследованиях отмечается, что навыки и умения связного речевого высказывания при спонтанном их развитии не достигают уровня, необходимого для полноценного обучения ребенка в школе. Данным навыкам и умениям нужно обучать специально.

**Изложение основного материала статьи.** Содержание связной речи присутствует в трудах современной психолингвистической, лингвистической, и психологической литературы таких ученых, как Л.С. Выготский, Т.А. Ладыженская, А.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др. [2, С. 67; 4, С. 257]

Связное речевое высказывание - это одно структурное и смысловое целое, которое включает связанные между собой и тематически объединенные, законченные отрезки. По мнению Т.Б. Полянской [6, С. 14], речь – это инструмент мышления, а мышление не существует вне языковой активности.

Как утверждали Л.С. Выготский и А.А. Леонтьев, связное речевое высказывание отличается главными, присущими только ему чертами, в плане речевой организации. Во-первых, сообщение должно носить характер систематического, последовательного представления и только тогда оно станет понятным для всех. Во-вторых, каждое сообщение должно иметь характер развернутого высказывания [7; С. 16].

С.Л. Рубинштейн [5, С. 4] говорил, что связанность – это «адекватность речевого оформления мысли говорящего или пишущего с точки зрения её понятности для слушателя или читателя». Основная форма связной речи – ее понятность для другого человека.

По мнению Т.А. Ладыженской [12, С. 189] логичность речи подразумевает четкую конструкцию высказывания, наличие тезисов, доказательств и выводов, соблюдение хронологического порядка изложения мыслей, их взаимообусловленность и взаимозависимость, согласованность фактов и обоснованность выводов. Содержание речи предполагает наличие у говорящего определенного опыта, его знание фактического материала для полного и глубокого раскрытия темы и основной идеи его высказывания. Связная речь состоит из монологической и диалогической речи.

А.А. Леонтьев пишет: «В противоположность диалогической речи, устная монологическая является относительно развернутым видом речи» [8, С. 253]. Монолог – это развернутая или контекстная речь, предназначенная для целенаправленного и продолжительного воздействия на слушателей. В.П. Глухов [9, С. 116] выделяет следующие особенности монологической речи: логическую последовательность связности, и полноту изложения фактов и мысли, их композиционную законченность, обусловленность содержания ориентацией на реакцию слушателей, ограниченное использование дополнительных неязыковых средств передачи информации.

На современном этапе развития системы специального образования осознана необходимость целенаправленного развития действенных навыков и умений связного речевого высказывания, обеспечения условий для продуктивного взаимодействия, как важного фактора коррекции нарушений речи у детей старшего дошкольного возраста с системным недоразвитием речи.

Системное недоразвитие речи (СНР) – это отклонение в речевом развитии, которое одновременно характеризуется и несформированностью процесса говорения, и несформированностью процесса восприятия речевых сообщений. Несостоятельность детей проявляется как в невозможности оперирования языковыми средствами общения (фонетическими, лексическими и грамматическими), так и в явно выраженных недостатках восприятия, декодирования речи [10, С. 56].

Общее речевое развитие детей с грубыми расстройствами артикуляции протекает своеобразно. Задержка речи, дефекты произношения, ограниченный речевой опыт приводят к отклонениям в развитии грамматического строя речи и недостаточное накопление словаря. Большинство детей с нарушениями артикуляции имеют отклонения в словарном запасе, путают слова, концентрируясь на сходстве звукового состава, ситуации и не знают повседневных слов [11, С. 102]. Слова употребляются неточно и взамен нужного названия ребёнок использует то, которое обозначает похожий предмет (ваза – кувшин, петля – дырка, желудь – орех) или связывает с данным словом ситуацию (рельсы – шпалы, наперсток – палец).

Достаточно хорошая ориентация в окружающей среде, запас обиходных сведений и представлений являются характерными для детей. Дети могут найти и знают на картинке различные предметы, профессию, показать предметы, окрашенные в разный цвет, понять действия лиц, изображенных на картинке. Тем не менее, ограниченное или полное отсутствие речи приводит к расхождению между активным и пассивным словарем [5, С. 68]. Уровень сформированности лексической стороны речи зависит не только от степени нарушения звука, но и от интеллектуального развития ребенка, среды, в которой он воспитывается, социального опыта. Для данной категории детей, характерно недостаточное овладение грамматическими средствами языка [12, С. 32].

Надо обратить внимание на затруднения, проявляющиеся в развернутой речи. К ним относятся «скудность высказывания», «стремление избежать развернутой речи», трудности построения фразы и аграмматичность фраз при пересказе, неумение одновременно следить за формой речи и ее содержанием, неуверенность и затрудненность выражения мысли в связной форме. Наряду с ограниченностью речи отмечается и «многословие», которое можно объяснить как «компенсаторное явление при недостаточно прочном навыке правильной связной речи», а также пропуск значимых для сюжета эпизодов, застревание на второстепенных деталях, использование простых, малоинформативных предложений. Таким образом, связная речь у старших дошкольников с системным недоразвитием речи имеет ряд особенностей. Определенные недостатки связности и целостности в высказываниях, достаточно слабое разнообразие применяемых лексических средств, нарушение грамматической правильности построения высказываний и предложений, и поражение звукового оформления связного речевого высказывания.

Было проведено исследование уровня сформированности связного речевого высказывания у старших дошкольников с системным недоразвитием речи. Для диагностического исследования применялись определенные серии заданий, направленные конкретно на развитие связной речи, из методики: О.С. Ушакова, Е.М. Струнина [2, С. 7] «Методика диагностики связной речи дошкольников» (две серии заданий).

В ходе исследования проводилось наблюдение за группой детей, полученные данные фиксировались. Данная методика и определенные серии заданий модифицировались в соответствии с задачами исследования. Полученные данные дают представление об особенностях развития связной речи у старших дошкольников с системным недоразвитием речи, что соответствует целям, задачам исследования.

Экспериментальная работа проводилась на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения "Детский сад комбинированного вида №116" г. Оренбурга. В исследовании участвовало 20 детей с системным недоразвитием речи старшего дошкольного возраста. Исследование проводилось с каждым ребёнком в отдельности. Содержание заданий соответствовало возрасту детей, было доступным и интересным.

Полученные результаты представлены в таблице 1.

**Результаты первого исследования связной речи у старших дошкольников с системным недоразвитием речи (в баллах)**

Респондент	Задание № 1	Задание №2	Общее количество баллов	Уровень сформированности связной речи
1. Злата Д.	2	2	4	Средний
2. Кирилл П.	1	1	2	Низкий
3. Тимур А.	2	3	5	Высокий
4. Денис Л.	2	2	4	Средний
5. Маша Ш.	3	2	5	Высокий
6. Даша Л.	1	2	3	Средний
7. Костя А.	2	2	4	Средний
8. Илья Д.	2	1	3	Средний
9. Катя Р.	2	1	3	Средний
10. Оля С.	1	1	2	Низкий
11. Максим Л.	2	2	4	Средний
12. Света К.	1	1	2	Низкий
13. Стася В.	2	3	5	Высокий
14. Лиза Ш.	2	2	4	Средний
15. Ира З.	3	2	5	Высокий
16. Вероника М.	1	2	3	Средний
17. Егор Р.	2	2	4	Средний
18. Лена Ж.	2	1	3	Средний
19. Марина Г.	2	1	3	Средний
20. Дима С.	1	1	2	Низкий

Рассматривая данные, представленные в таблице 1, можно отметить, что для старших дошкольников наиболее легким заданием, оказалось задание №1, так как именно это задание они выполнили с наивысшими баллами. Это указывает на то, что дети логично высказывают свои мысли и полно отвечают на вопросы.

Самый низкий результат из всех можно увидеть в задании №2. Кириллу П. и Свете К. несколько раз была озвучена инструкция, помощь в виде вспомогательных вопросов, но испытуемый все равно с заданием не смог справиться.

Оля С., Дима С. были немногословны, боялись сказать лишнего. Вели себя тихо и скромно. Речь состояла из 2-3х слов, что являлось следствием маленького словарного запаса и говорит о том, что связная речь у них не развита. Также показала низкий результат.

Тимур А., Маша Ш., Стася В. и Ира З. справились со всеми заданиями лучше всех и имеют высокие результаты, что говорит о высоком уровне развития связной речи. Испытуемые грамотно подбирали слова, обдумывали свои ответы, что являлось следствием наличия у обоих богатого словарного запаса. Речь детей была правильной, доступной.

Средний уровень развития связной речи имеют 11 испытуемых. Они практически самостоятельно справились со всеми заданиями, в речи использовались полные предложения, но в построении некоторых ответов нужна была помощь в виде вспомогательных вопросов.

В ходе контрольно-оценочного этапа исследования была выявлена положительная динамика почти у всех испытуемых, что свидетельствует о результативности осуществленной логопедической работы по коррекции системного недоразвития речи (таблица 2).

Таблица 2

**Результаты второго исследования связной речи у старших дошкольников с системным недоразвитием речи (в баллах)**

Респондент	Задание № 1	Задание №2	Общее количество баллов	Уровень сформированности связной речи
1. Злата Д.	3	2	5	Высокий
2. Кирилл П.	2	1	3	Средний
3. Тимур А.	3	3	6	Высокий
4. Денис Л.	2	2	4	Средний
5. Маша Ш.	3	3	6	Высокий
6. Даша Л.	2	2	4	Средний
7. Костя А.	2	2	4	Средний
8. Илья Д.	2	2	4	Средний
9. Катя Р.	2	2	4	Средний
10. Оля С.	2	1	3	Средний
11. Максим Л.	3	2	5	Высокий
12. Света К.	2	1	3	Средний
13. Стася В.	3	3	6	Высокий



14. Лиза Щ.	2	2	4	Средний
15. Ира З.	3	3	6	Высокий
16. Вероника М.	2	2	4	Средний
17. Егор Р.	2	2	4	Средний
18. Лена Ж.	2	2	4	Средний
19. Марина Г.	2	2	4	Средний
20. Дима С.	2	1	3	Средний

Из приведенных выше баллов в таблице 2, можно выявить, что коррекционная работа по развитию связной речи старших дошкольников с системным недоразвитием речи, являлась положительной и результативной.

Анализ полученных результатов показал, что дети, которые в начале эксперимента имели низкий и средний уровни сформированности связного речевого высказывания, улучшили свои навыки, расширили словарный запас, научились правильно строить связное речевое высказывание, что говорит о высокой эффективности логопедической работы.

Таким образом, в результате проделанной работы у детей наблюдалось:

- глубокий интерес к занятиям по формированию связного речевого высказывания и обучению грамоте;
- значительное расширение активного словаря;
- усвоение ряда языковых средств необходимых для составления речевых высказываний;
- улучшение монологической и диалогической речи.

**Выводы.** Подводя итоги проведенного исследования, можно сделать вывод о необходимости проведения логопедической работы по формированию связного речевого высказывания у старших дошкольников с системным недоразвитием речи. Разработанный комплекс упражнений в ходе устранения нарушений связной речи у старших дошкольников с системным недоразвитием речи позволяет ускорить процесс коррекционного периода обучения, сократить этап подготовки к обучению грамоте и, следовательно, уменьшить возможность социальной дезадаптации детей в новых условиях дальнейшего обучения в школе.

#### Литература:

1. Аматыева, Е.П. К проблеме формирования экспрессии речи у детей старшего дошкольного возраста / Е.П. Аматыева // Обучение и воспитание: методики и практика. – 2013. – № 7. – С. 218-224.
2. Акименко, В.М. Логопедическое обследование детей с речевыми нарушениями / В.М. Акименко. – Ростов н/Д: Феникс, 2011. – 77 с.
3. Балаева, В.И. О системе планирования психо-коррекционной работы с детьми с нарушениями речи / В.И. Балаева, А.К. Лопышова // Специальная психология. – М.: 2017. – №1. – С. 27-31.
4. Зайцева, И.А. Коррекционная педагогика: учебное пособие / И.А.Зайцева и др. – М.: Ростов н/Д.: МарТ, 2004. – 352 с.
5. Консур, А.В. Современный взгляд на структуру просодической стороны речи / А.В. Консур // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2018. – № 4. – С. 1-5.
6. Копачевская, Л.А. Формирование интонационной выразительности у детей с речевыми нарушениями: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Копачевская Лариса Александровна. – М., 2000. – 17 с.
7. Кусова, М.Л. Звуковая культура речи как языковая основа овладения речевыми умениями в дошкольном детстве / М.Л. Кусова // Филологический класс. – 2003. – № 9. – С. 16-21.
8. Логопедия: учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических высших учебных заведений / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: ВЛАДОС, 2009. – 357 с.
9. Лопатина, Л.В. Логопедическая работа по развитию интонационной выразительности речи дошкольников / Л.В. Лопатина. – СПб.: НОУ «Союз», 2006. – 151 с.
10. Польшина, М.А. Логопедическая работа в системе обучения и воспитания детей с речевыми нарушениями / М.А. Польшина, Н.М. Сулова. – Наука сегодня: теория, практика, инновации. XI Международная научно-практическая конференция: Изд-во «Перо». Москва, 2016. – С. 242-247
11. Польшина, М.А. Особенности формирования произносительной стороны речи у детей дошкольного возраста / М.А. Польшина // Современные тенденции в науке и образовании: сб. статей XVIII Международной научно-практической конференции. – 2017. – С. 339-341. – 0.3 п.л.
12. Филичева, Т.Б. Основы логопедии / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. – М., 2006. – 187 с.

Педагогика

#### УДК 13.00.08

аспирант Пономарева Мария Васильевна

АОУ ДПО УР «Институт развития образования» (г. Ижевск),  
Бюджетное профессиональное образовательное учреждение  
Удмуртской Республики «Дебесский политехникум» (с. Дебесы)

профессор кафедры гуманитарных и социально-экономических  
дисциплин Газизова Альфия Ильдусовна

Казанский институт (филиал) Всероссийского государственного  
университета юстиции (РПА Минюста России) (г. Казань)

### ПРОЦЕСС ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В УЧРЕЖДЕНИИ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СЕЛА

*Аннотация.* Статья посвящена вопросам процесса организации профессионального воспитания студентов среднего профессионального образовательного учреждения в условиях сельского района. Рассмотрены подходы ученых к определению профессионального воспитания в системе среднего профессионального образования, уточнено понятие «профессиональное воспитание». Обозначена нормативно-правовая база, регламентирующая деятельность образовательной организации по направлению организации профессионального воспитания. Авторы перечислили аспекты проблемы, включая сущность и содержание понятия профессионального воспитания. В статье представлены исследования, полученные в результате диагностики студентов политехникума, находящегося в сельской местности и выявленный уровень профессиональной мотивации студентов. Указана взаимосвязь воздействия на ценностный уровень личности студента и профессионального становления специалиста.



*Ключевые слова:* профессиональное воспитание студентов, сельский социум, профессиональные ценности, трехчастная структура.

*Annotation.* The article is devoted to the issues of the process of organizing professional education of students of a secondary vocational educational institution in a rural area. The approaches of scientists to the definition of professional education in the system of secondary vocational education are considered, the concept of "professional education" is clarified. The legal framework regulating the activities of an educational organization in the direction of organizing vocational education has been outlined. The authors listed aspects of the problem, including the essence and content of the concept of professional education. The article presents the studies obtained as a result of the diagnosis of students of the polytechnic, located in rural areas and the identified level of professional motivation of students. The relationship between the impact on the value level of the student's personality and the professional development of a specialist is indicated.

*Key words:* professional education of students, rural society, professional values, tripartite structure.

**Введение.** Требования к подготовке студентов в средних профессиональных образовательных организациях, а также к уровню их профессионального воспитания обуславливают необходимость более глубокого изучения одной из базовых функций образовательного учреждения – профессионального воспитания, занимающего значительное место в удовлетворении образовательных потребностей личности и общества.

Интерес к изучению проблемы воспитания в профессиональном среднем образовательном учреждении находит отражение в многочисленных теоретических и прикладных исследованиях ученых, в том числе в работах Н.Ф. Гейжан и Б.С. Патралова, Н.М. Борьтъко, А.П. Бредихин и др. Исследователи раскрывали различные аспекты проблемы, включая сущность, содержание понятия «профессиональное воспитание», технологии профессионального воспитания [4]. Исследование проблемы профессионального воспитания студентов, анализ определений понятия «профессионального воспитания» показывает, что в толковании данного понятия оба слова несут свою смысловую нагрузку. По мнению Т.Д. Кириченко и М.А. Ларина, существительное «воспитание» указывает на необходимость в постоянстве и непрерывности данного процесса, а прилагательное «профессиональное» определяет его направленность и содержание [3]. Дефиниции, представленные разными авторами и в разные периоды времени (Н.Ф. Гейжан, Б.С. Патралова, Н.Н. Дьяченко), имеют как общие черты, включая формирование и развитие профессиональных качеств, так и отличия, которые заключаются в идеальной модели специалиста на тот или иной период времени, обладающей необходимыми обществу качествами. Такая неопределенность параметров профессионального воспитания позволила нам ввести уточнение в понятие «профессиональное воспитание», которое взято за основу исследуемого вопроса.

Профессиональное воспитание – это целенаправленная система взаимодействия педагогов и воспитанников, через актуализацию которой осуществляется формирование профессионально-значимых качеств личности, знаний, умений и навыков обучающихся в области профессиональной деятельности.

**Изложение основного материала статьи.** Отношение к воспитательному процессу в средних профессиональных образовательных учреждениях изменилось с появлением в 2020 году нового Федерального закона N 304-ФЗ от 31.07.2020 «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся». Документ поставил во главу развитие компетентностной личности с развитыми профессиональными умениями и навыками. В соответствии с законом образовательные учреждения должны воспитать профессионала, опираясь на социокультурные, духовно-нравственные ценности, правила и нормы поведения, принятые в российском обществе, в интересах человека, семьи, общества и государства, сформированными у обучающихся чувствами уважения к закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям народа Российской Федерации, природе и окружающей среде [8].

Переда профессиональным воспитанием стоит задача, связанная с системой ценностей, а также поиском методов, соответствующих назначению и смыслу выбранной профессии. На сегодняшний день нет единой точки зрения на методы, применяемые в рамках профессионального воспитания. Воспитательная система профессиональной образовательной организации – неотъемлемая часть в образовательном пространстве учреждения. Воспитательная система отвечает запросам государства в области стратегии воспитания личности. Эта система многогранна, включает направления, смежные с психологией, социологией, правом, историей, культурологией, она способствует развитию многогранной личности. Это наиболее традиционное понятие системы, закрепившейся много лет назад ещё в древнейших цивилизациях мира [1].

Цель профессионального воспитания - это личностное развитие подростка, формирование у него профессиональных установок, мотивов, отношений, ценностных ориентаций, которые обеспечивают непрерывное развитие, самоактуализацию и полноценное участие в профессиональной деятельности.

Детализируя цель профессионального воспитания, можно определить следующие задачи:

- создать условия для профессиональной адаптации учащейся молодежи;
- развить профессионально важные способности студента и его социально-значимые качества;
- оказать помощь обучающимся в приобретении профессионального опыта;
- сформировать социальные и профессиональные нормы поведения, а также профессиональную культуру будущего специалиста;
- подготовить к самореализации в профессиональном сообществе и освоению профессиональных ролей в нем.

По мнению ученых (Н.А. Морозова, М.Э. Жуковская) профессиональное воспитание понимается как обеспечение соответствия индивидуальных качеств личности общественным требованиям, предъявляемым к профессии. Как пишет Л.К. Иванова, в основе этой идеи лежит положение о том, что результат профессиональной деятельности (ее успешность и удовлетворенность ею) зависит от степени соответствия индивидуальных качеств с требованиями к профессии [5]. Более того, это положение в рамках различных теорий толковалось как соответствие: направленности личности объективным характеристикам профессии; индивидуальных особенностей личности типам профессий; стремлений личности к объективным условиям профессиональной деятельности; соответствие личных профессиональных мотивов социальным требованиям к профессии; типа личности типу профессиональной среды; профессиональных альтернатив ожидаемому успеху и т.д. [5].

Профессиональное воспитание – система, имеющая специфичную методологию. По нашему мнению, выбор методов профессионального воспитания зависит от ряда факторов:

- выполнение государственного задания по набору студентов на учебный год;
- материально-техническая обеспеченность, инфраструктура профессиональной образовательной организации;
- наличие продуктивного сетевого взаимодействия с потенциальными работодателями, либо базами практик;
- запрос работодателей на востребованность в выпускниках и наличие требований к выпускникам со стороны работодателя;
- организация работы в системе «школа-техникум-предприятие» с включением наставничества на всех трёх ступенях;

– организация системы непрерывного или опережающего профессионального образования.

Обратимся к возникающим проблемам, связанным с эффективностью методов профессионального воспитания в сельской профессиональной образовательной организации. При выборе содержания и методов профессионального воспитания важную роль должны отводить специфике внедрения актуальных требований в средней профессиональной образовательной организации, работающей в большинстве со студентами, проживающими в сельской местности. Особенностью студентов является социально-психологическая закрытость. Чтобы исключить потерю контингента необходимо продумать условия формирования среды для профессиональной социализации. Необходимо учесть взаимосвязь процессов: когнитивных, коммуникативных, социальных и педагогических, которые в разной степени регулируют и позволяют будущему специалисту осваивать профессиональные роли.

Быстрое овладение определенными профессиональными знаниями тесно связано с профессиональной адаптацией – процессом вхождения студента в профессиональную среду, усвоением профессионального опыта, а также процессом самореализации усваиваемых профессиональных знаний, как выбора оптимального поведенческого решения (Э.Ф. Зеер, В.А. Архипов, П.Ф. Анисимов и др.) [2]. Таким образом, назначение профессиональной адаптации состоит в становлении будущего специалиста как субъекта профессиональной деятельности, в том числе и для работы на селе.

Эффективность профессионального воспитания студентов СПО в условиях сельского района обусловлена анализом профессиональной мотивации студентов первокурсников. Результаты такого исследования способствуют определению содержания профессионального воспитания студентов в определенный период обучения.

В данном контексте нами проведено исследование в Бюджетном профессиональном образовательном учреждении Удмуртской Республики «Дебесский политехникум». Старейшая образовательная организация, которая расположена в одном из сельских районов Удмуртии. Главная задача политехникума – это обучение и воспитание через традиции и инновации конкурентоспособного выпускника, специалиста в профессиональной деятельности. Респонденты (обучающиеся первых курсов) в количестве 98 человек приняли участие в опросе по выявлению мотивов и ожиданий студентов как потребителей образовательных услуг. Полученные результаты заставляют обратить внимание на то, какой станет профессиональная адаптация выпускников СПО, если не продумать правильную организацию профессионального воспитания.

Как показывают результаты диагностики, профессиональные ценности у молодых людей, поступивших учиться в среднее профессиональное образовательное учреждение в условиях сельского поселения, недостаточно сформированы. 4% респондентов о будущей профессии узнали от родителей, от сотрудников политехникума – 27%, 17% от студентов (друзей) политехникума, из других источников – 42%. Сделали свой выбор и поступили учиться по призванию – 62% респондентов, а по настоянию родителей – 38%. На вопрос: «Правильно ли ты сделал профессиональный выбор?» – 33% студентов ответили «да», 38% ответили «скорее да», 8% ответили, что допустили ошибку, 21% затрудняются ответить, т.к. не сложилось полное представление о выбранной профессии.

Полученные данные опроса студентов позволяют сделать вывод, что большинство студентов, поступивших учиться в политехникум, выбрали будущую профессию осознанно, но в тоже время возникает проблема, что часть обучающихся пришла учиться в политехникум неосознанно. Это говорит о том, что профориентационная работа со студентами первого курса должна осуществляться в течение учебного года.

По данным диагностики студенты политехникума часто не готовы определиться со своими образовательными потребностями, возможностями, спланировать свою деятельность, направленную на достижение поставленных задач – 77% респондентов затрудняются в планировании своей профессиональной карьеры, лишь 23% из них уверены, что смогут определить профессиональный рост в карьере.

Решение обозначенных проблем возможно, если использовать в воспитательном процессе разнообразные педагогические технологии, учитывающие ближайшие интересы студентов, способствующие развитию обучающегося как личности и как профессионала. При формировании среды для профессиональной адаптации студентов и приобретения ими профессионального опыта необходимо учитывать цель подготовки профессиональных кадров. Социально-профессиональные установки являются основным аспектом общих жизненных установок и ценностей [7].

Резюмируя диагностический аспект, отметим, что при организации процесса воспитания, в том числе профессионального, необходимо ставить акцент на повышение ценностного уровня личности студента, обучающегося в сельском среднем профессиональном образовательном учреждении. Ценностное отношение к профессиональной деятельности формируется через осознание личностью значимости этой деятельности, развитие устойчивых профессиональных интересов, эмоциональное переживание результатов своего труда, воспитание стремления к активному созидательному труду. Всё это является неотъемлемой частью компетентностного подхода.

Компетентностный подход ФГОС СПО в идеале позволяет сформировать личность профессионала. Общие и профессиональные компетенции в рамках стандартов рассматриваются всегда вместе во всех формах учебно-методической работы (рабочие программы, учебно-методические комплексы, фонды оценочных средств и т.д.). Исследователи РГПУ им. А.И.Герцена предлагают следующую трактовку понятия «профессиональная компетентность». Профессиональная компетентность – это интегральная характеристика личности, которая определяет способность решить профессиональные проблемы и задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей [6]. Профессиональная компетентность рассматривается как необходимый элемент для любой профессиональной деятельности. Компетенции не действуют независимо друг от друга, а образуют определенную структуру, конфигурация которых индивидуальна для конкретного студента.

Профессиональное воспитание – это и есть становление через актуализацию компетентностных, социальных и коммуникативных ценностей, которые определяют составляющие части профессионального воспитания.

**Выводы.** Таким образом, профессиональное воспитание студентов в средней профессиональной организации это организованный на основе диагностики процесс, в котором происходит становление специалиста в определенной профессиональной сфере, развитие его профессиональной структуры личности, а также переход к субъекту самостоятельной профессиональной деятельности по выбранному профилю.

#### Литература:

1. Асеев В.Г. Теоретические аспекты проблемы адаптации / В.Г. Асеев // Адаптация студентов и молодежи к трудовой и учебной деятельности. – Иркутск, 1986. – С. 3-17
2. Зеер Э.Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование / Э.Ф. Зеер, Г.М. Романцев // Педагогика. – 2002. – №3. – С. 16 -21.
3. Ларина М.А. Профессиональное воспитание будущего учителя физики в образовательном процессе университета: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01, 13.00.08 / Ларина Марина Александровна. – Елец, 2002. – 179 с.

4. Анисимов П.Ф. Российское среднее профессиональное образование: проблемы и перспективы / Инновации в российском образовании. – М., 1999.
5. Воспроизводство рабочей силы в сельском хозяйстве и профориентация сельской молодежи: [сборник статей] / Ставроп. гос. пед. ин-т; [редкол.: О.И. Фатеева (отв. ред.) и др.]. – Ставрополь: Ставропольский педагогический институт, 1976. – 108 с.
6. Компетентностный подход в подготовке кадров в области гуманитарных технологий / Под ред. В.Г. Зарубина, Л.А. Громовой. – Спб.:Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007 г.
7. Леонтьев Д.А. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего / Д.А. Леонтьев, Е.В. Шелобанова // Вопросы психологии. – 2001. – № 1. – С. 57-66.
8. Российская Федерация. Закон. Федеральный закон "О внесении изменений в Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" по вопросам воспитания обучающихся" от 31.07.2020 N 304-ФЗ[Принят Государственной Думой 22 июля 2020 г.: одобрен Советом Федерации 24 июля 2020 г.] – [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_358792/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_358792/) (дата обращения 2.02.2022).

Педагогика

УДК 371

аспирант 2 курса Ревунова Любовь Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Гжельский государственный университет» (г. Гжель)

### ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЭТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ И МУНИЦИПАЛЬНЫХ СЛУЖАЩИХ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

*Аннотация.* В статье приводится структурный анализ понятия «профессионально-этическая компетенция» государственных и муниципальных служащих, сформулировано авторское определение понятия, уточнены его структура и содержание. Анализируются педагогические условия формирования профессионально-этической компетенции обучающихся по направлению «Государственное и муниципальное управление», определены основные аспекты конструирования педагогической модели, отвечающей целям исследования.

*Ключевые слова:* государственное и муниципальное управление, профессионально-этическая компетенция, педагогические условия, педагогическая модель.

*Annotation.* The article provides a structural analysis of the concept of «professional and ethical competence» of state and municipal employees, formulates the author's definition of the concept, clarifies its structure and content. The pedagogical conditions for the formation of professional and ethical competence of students in the direction of «State and municipal management» are analyzed, the main aspects of constructing a pedagogical model that meets the objectives of the study are identified.

*Key words:* state and municipal administration, professional and ethical competence, pedagogical conditions, pedagogical model.

**Введение.** Современное российское общество уделяет пристальное внимание государственной власти, должностным лицам и их деятельности, при этом ярко выражается недоверие людей к государственным структурам и социальная напряженность. В процессе изменения вектора отношения общества к государству эксперты отводят ключевую роль повышению уровня морально-нравственного развития представителей власти [11]. Большое значение приобретает формирование профессиональной этики и нравственная культура государственных служащих и должностных лиц. Приступая к исполнению профессиональных обязанностей государственный (муниципальный) служащий уже должен иметь достаточно высокий уровень профессионально-этического и морально-нравственного развития, позволяющий ему работать с полным осознанием меры ответственности и тяжести возложенных на себя обязательств.

Формирование профессионально-этической компетенции (ПЭК) будущих государственных и муниципальных служащих (ГМС) как педагогическая проблема выдвигает перед исследователями ряд вопросов, касающихся конкретизации определения понятия «ПЭК» ГМС; уточнения структуры и содержания понятия; поиска приемлемых педагогических условий, способствующих её формированию в процессе обучения; конструирования педагогической модели, описывающей достаточно эффективный процесс формирования ПЭК будущих ГМС.

**Изложение основного материала статьи.** Анализ нововведений в части профессионального образования ГМС позволяет сделать вывод о том, что проблема профессионального развития госслужащих является по сути одной из ключевых в системе ГГС и кадровой политики в целом [7]. Однако, нужно заметить, что реализуемые мероприятия по направлениям данных нововведений, не затрагивают вопросов профессионально-этического развития действующих служащих. Необходимость постоянной актуализации вопросов социально-экономического развития страны перекрывают собой важность морально-нравственного развития действующих ГМС, оставляя профессиональную этику на уровне самообразования, что не способствует формированию четкого понимания у служащих сути самого понятия «ПЭК».

«Профессионализм» в современной научной литературе понимается как способность людей планомерно, эффективно и квалифицированно исполнять свои профессиональные обязанности при любых условиях. Профессионал стремится максимально использовать свои природные задатки и способности для реализации себя в профессии, а профессия становится частью стиля жизни. Личность как субъект профессиональной деятельности формирует самосознание, изменяет и развивает структуру собственной личности, приобретает особый способ мышления, и, тем самым, повышает уровень профессионализма.

Понятие «компетентность» в российской профессиональной и научной среде рассматривается неоднозначно [1, 3-6, 10], но в общем виде характеризуется как совокупность сформированных компетенций, набор которых соответствует требованиям конкретной сферы деятельности.

Понятие «компетенция» впервые появилось в США в 70-х годах XX в. и использовалось в сфере бизнеса в связи с проблемой определения качеств успешного профессионала. В современной российской науке «компетенция» имеет различные толкования [1, 3-6, 10], но в целом характеризует необходимый набор знаний, умений и навыков, подвергнутых личностной ценностно-смысловой интерпретации, делающих личность достаточно осведомленной в теоретическом и практическом аспектах, для эффективной реализации поставленных профессиональных задач. «Компетенция» рассматривается как составная часть структуры компетентности, а «компетентность» современная педагогика [4], характеризует как некую личностную характеристику, свойственную индивиду.

В педагогике высшей школы сегодня нет единой трактовки понятия «компетентный». При этом анализ научных работ позволяет сделать вывод, что целью компетентного подхода в современном российском образовании является формирование у студентов компетенций, соответствующих требованиям будущей профессиональной деятельности, и является приоритетной задачей высшего образования в России.

В современной научной литературе этика поведения ГМС рассматривается в качестве атрибута профессионализма. ГМС в этом плане представляет собой весьма сложный социальный феномен, так как относится и к сфере управления, и к сфере, реализующей обслуживающие функции. Иначе говоря, будучи важнейшей частью сферы управления, ГМС представляет собой управленческий аппарат, который по отношению к обществу реализует обслуживающие функции [2], поэтому ГМС как профессия и профессиональная деятельность в широком смысле слова – это сфера отношений социально-правового института и общества.

Профессиональная этика, как научное направление, формирующее методы согласования универсальных моральных ценностей со спецификой определенного рода деятельности с учетом некоторых дополнительных моральных требований, характерных для конкретной профессиональной деятельности. Профессиональная этика не создает новых моральных принципов и норм, но адаптирует общечеловеческие этические принципы и нормы к специфическим условиям профессиональной деятельности. Под профессиональной этикой обычно подразумевается рекомендуемый конкретный набор ценностей или кодекс поведения, которым должны руководствоваться люди, принимающие решения в различных профессиональных ролях. Профессиональные кодексы включают в себя этический аспект сферы нравственных отношений людей в процессе профессиональной деятельности, их моральные и ценностные установки, поведенческие ориентиры, нравственно-этические критерии поступков, совершаемых в ходе реализации своих профессиональных обязанностей. Такая «система советов» профессиональной этики часто обеспечивает полезное влияние на разрешение этически спорных вопросов, возникающих в процессе профессиональной деятельности. Высокая ПЭК позволяет служащему придерживаться морально-нравственных норм и ценностей не только в стандартных профессиональных условиях, но и в экстремальных служебных ситуациях.

При разведении понятий «нравственность» и «мораль» ссылаются на то, что различными являются источники и способы воздействия на поведение человека. Мораль рассматривается как форма поддержания общественной дисциплины посредством реального или потенциального воздействия силы общественного мнения, обычаев, массовых привычек, взглядов и т.п., сопровождаемая соответствующими моральными санкциями или угрозой их применения, а нравственность является сферой внутреннего самоконтроля и саморегулирования, включая самоограничения и самопринуждение. Иначе, нравственность – это сфера свободного внутреннего выбора человека, основанного не на страхе моральных санкций со стороны среды, а на индивидуальной совести, критическом самоанализе и самооценке, область ответственности перед самим собой [8]. Данное определение, примененное относительно ГМС, достаточно ёмко очерчивает необходимые рамки профессионально-этического уровня компетентности граждан, поступающих на государственную гражданскую и муниципальную службу. Исследователи сходятся во мнении, что базовым понятием этики ГМС является понятие «профессионального долга», который закрепляет служебные обязанности. Этика поведения государственного служащего имеет нормативно-деонтологический характер, что, в свою очередь, преломляется в практике издания соответствующих законов, кодексов и иных официальных предписаний, которые формируют единое морально-этическое пространство ГМС. Создание и внедрение этических стандартов в профессиональную деятельность направлены, прежде всего, на рост уровня эффективности в решении профессиональных задач, когда имеют место профессиональная компетентность высокого уровня, чувство ответственности и долга [9].

Делая вывод из рассмотренных дефиниций понятий «профессиональный», «компетентия», «этика государственной и муниципальной службы» можно заключить следующее: ПЭК ГМС являясь неотъемлемой частью структуры профессиональной компетентности, формируемая в процессе профессиональной подготовки, имеет взаимообуславливающий и взаимосвязанный характер составляющих понятий.

Термины «профессиональный» и «компетентный» во многом взаимообусловлены, так как профессионал не может быть некомпетентным, а компетентный служащий выполняет поставленные задачи профессионально. При этом понятие «компетентность» относительно «профессионализма» имеет менее объективный смысл, так как отражает субъективные личностно-ценностные и морально-мотивационные компоненты самой личности, что повышает не только творческий потенциал деятельности, но и добавляет синергии в процессе принятия профессиональных решений. Следовательно, профессиональная компетентность – это не только соответствие личности профессиональным требованиям, но и самостоятельный личностный анализ предъявленных профессией требований, их личностная смысловая интерпретация, интериоризация и готовность к их соблюдению, иначе – личностная морально-нравственная оценка предъявляемых профессией этических требований и норм поведения.

Сформированная профессионально-этическая компетенция будущего государственного (муниципального) служащего, являясь призмой для прочих квалификационных компетенций, формируемых в процессе профессиональной подготовки, может характеризоваться, как способность личности анализировать профессиональную ситуацию с морально-нравственной точки зрения и осознанно принимать компетентные решения. И если в сложных видах профессиональной деятельности нормы-ценности, ценностно-ролевая и организационно-правовая структуры могут утрачивать свой потенциал предметной регуляции функций деятельности, ценностно-смысловой уровень регуляции со стороны субъекта в своей ресурсной сфере ограничений не имеет. Субъект способен произвольно перенормировать деятельность, выходить за рамки требований наличной ситуации и совершать выбор в неопределенной ситуации, т.е. обнаруживать в ситуации экзистенциального вызова собственный, скрытый до этого момента личностный смысл и порождать внутренний стимул к совершению гражданского поступка или подвига во имя служения обществу [12]. Таким образом, формирование ПЭК является необходимым условием для становления будущего профессионально компетентного ГМС.

Поиск и разработка соответствующих педагогических условий позволит адаптировать существующие профессиональные требования к образовательному процессу в высшей школе, что может дать положительные результаты в сфере формирования ПЭК будущих ГМС до поступления на соответствующую должность.

Анализ прошлых и действующих ФГОС ВО по направлению ГМУ уровней бакалавриата и магистратуры показывает, что стандарты прошлых поколений выдвигали достаточно четкие требования к результатам освоения ООП в части ПЭК будущих ГМС, как общекультурные, так и профессиональные компетенции включали в себя требования к профессионально-этической подготовленности выпускников. ФГОСы ВО от 2020 г. не выдвигают конкретных требований в исследуемой сфере, оставляя формирование содержания и набора соответствующих компетенций на усмотрение образовательной организации на основе квалификационных требований для замещения должностей ГМС с учетом области и вида профессиональной служебной деятельности, а также профессиональных стандартов, соответствующих профессиональной деятельности выпускников.

ПЭК действующих ГМС в РФ на современном этапе регулируется рядом нормативно-правовых актов, инициированных и опирающихся на требования международных кодексов, и законов принятых Генеральной Ассамблеей ООН. Их последовательный анализ дает основание заключить, что, как в международной и зарубежной, так и российской практике, а также системе отечественного высшего образования сфера ПЭК ГМС включает *четыре ведущих составляющих*:

- принять на себя обязанность действовать в интересах своего государства, проявлять преданность государственным интересам своей страны, представляемым демократическими институтами власти;
- исходить из того, что признание, соблюдение и защита прав и свобод человека и гражданина определяют основной смысл и содержание деятельности государственных и муниципальных служащих;
- быть способным распознать, оценить и недопустить конфликт интересов в процессе служебной деятельности;
- иметь представление о мерах предупредительно-профилактического характера, привлечения к ответственности государственных и муниципальных служащих в аспекте противодействия проявлениям коррупции и мер по ее профилактике.

Научные изыскания и анализ практического опыта действующих ГМС формулируют *общие нравственные принципы* служебной деятельности: служения государству и обществу, законности, гуманизма, ответственности, справедливости, лояльности, политической нейтральности, честности и неподкупности.

На сегодняшний день существуют различные теоретические (В.В. Бурносова, А.А. Солоха, И.П. Дорошина, И.Г. Ходжаева, О.Н. Кобцева, О.С. Горбатов, О.Г. Тимофеева, Д.А. Игнатов) и практические (С.И. Васильев, Е.А. Корчагина, А.В. Куц, С.С. Лопатина, Т.П. Макарова, В.А. Печёнкин) исследования по формированию этической и управленческой культуры. Активизируются психолого-педагогические поиски решения проблемы формирования ПЭК ГМС на базе аутопсихологической компетентности (В.Б. Бондарева, Н.А. Кушнер, Е.А. Науменко, Н.Е. Паевская, Л.А. Степнова) как глубоко-личностного фактора, детерминированного качествами конкретной личности будущего специалиста. Ученые сходятся во мнении, что обучающийся с необходимостью должен быть включен в процесс формирования ПЭК, который направлен не на приспособление человека к меняющимся условиям цивилизации, а на развитие способности противостоять негативным явлениям системы и стремиться к совершенствованию своей морально-нравственной сферы. Гуманитарная культура, социальная любовь, долг, честь, совесть и т.д. как неотъемлемые, общепризнанные положительные, элементы морально-нравственной сферы личности в совокупности, приводят нас к тому, что процесс формирования профессионально-этической компетентности у будущих государственных и муниципальных служащих в условиях вуза необходимо должно опираться на базовые общечеловеческие ценности.

Однако, так как профессиональная деятельность нацелена на достижение запланированного результата (в противном случае такая деятельность теряет смысл), необходимо учесть, что принципы и нормы профессиональной этики нередко вступают в противоречие с нормами этики общечеловеческой, что может вызвать негативную реакцию недостаточно осведомленного и профессионально неподготовленного студента или начинающего ГМС. Учитывая, что нормы и принципы профессиональной этики ГМС зачастую противоречат нормам и принципам этики общечеловеческой, а морально-нравственный уровень развития и восприятия этических ценностей – показатель уникальный для каждого студента в группе; возникает проблема поиска приемлемых *педагогических условий*, способствующих групповому формированию ПЭК будущих ГМС в образовательном процессе вуза с опорой на общечеловеческие этические ценности. Чтобы избежать возможной негативной реакции, следует соблюдать определенную этапность в процессе формирования ПЭК: предварительная оценка имеющегося морально-нравственного уровня развития личности будущего служащего; коррекция имеющихся морально-нравственных девиаций; формирование ПЭК в форме объективного понимания личностью необходимости соблюдения норм и принципов профессиональной этики, с разъяснением всех известных противоречий относительно общечеловеческой этики и принятых, в профессиональных кругах, негласных «правил игры». Приступая к исполнению профессиональных обязанностей будущий ГМС уже должен обладать достаточным уровнем профессионально-этического и морально-нравственного развития, с осознанием того, что власть – это бремя и ответственность, а не только престижное место службы.

Педагогическая наука рассматривает педагогические условия как конструктор образовательного пространства, способный обеспечить студенту эффективный уровень задействования его собственных сил в соответствии с потенциалом его личности. Такая высокая дифференциация образовательного процесса, в рамках группы, обеспечивает студенту выбор, даёт возможность выйти за рамки предложенного академического образования и повышает эффективность процесса формирования компетенции. Но, целесообразно учитывать, что любая внешняя форма организации образовательного пространства с необходимостью опирается на внутреннюю мотивацию обучающегося. Только так возможно добиться высокого уровня реализации личностного, социального и академического потенциала обучающегося.

С учетом вышеуказанных факторов, возможно *конструирование педагогической модели характеристической корпоративной культуры будущих ГМС*, описывающей интегральную педагогическую структуру, объединяющую внешние (единая академическая среда; групповое обучение; социокультурные, общественные и профессиональные противоречия относительно профессиональной этики ГМС) и внутренние (личная мотивация студентов; стремление к самоисследованию и самоактуализации, включающей самосознание и саморегуляцию) составляющие, в социально-педагогической среде, направленной на активизацию у студентов стремлений испытать себя в профессиональной деятельности, самоактуализироваться в будущей профессии, приобрести новые ценностно-смысловые и оценочные позиции, позволяющие ближе принять нормы и принципы профессиональной этики.

**Выводы.** В сфере формирования ПЭК будущих ГМС, педагогика высшей школы как интегративная отрасль знания, предполагает разработку необходимых и достаточных педагогических условий, которые будут охватывать действующие требования ФГОС ВО в области профессиональной этики выпускников, нормативно-правовых актов и регламентов деятельности действующих ГМС в РФ и соответствующих кодексов профессиональной этики, международных регламентов и резолюций деятельности государственных служащих, передовые достижения зарубежных стран в сфере соблюдения требований профессиональной этики государственными служащими и рекомендации российского экспертного сообщества. Аккумулируя в себе интегрированное научное знание и практический опыт ГМС в области ПЭК, педагогика высшей школы сегодня способна предложить приемлемую педагогическую модель, позволяющую эффективно влиять на процесс формирования ключевых составляющих ПЭК у будущих ГМС в образовательном процессе.

#### Литература:

1. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Шукин. – Москва: Ид-во ИКАР. 2009. – 448 с.
2. Атаманчук, Г.В. Сущность государственной службы: история, теория, закон, практика. Монография / Г.В. Атаманчук // Российская акад. гос. службы при Президенте РФ. – Изд. 2-е, доп. – Москва: Изд-во РАГС, 2008. – 310 с. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01003329857> (дата обращения: 13.05.2021).

3. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. № 10. – С. 8-14. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21847503> (дата обращения: 13.05.2021).
4. Галустян, О.В. Понятия компетенции и компетентности в современной педагогике / О.В. Галустян, Л.А. Радченко, М.А. Плешаков, Г.С. Пальчикова. – Ялта: Гуманитарные науки, 2019. – № 2 (46). – С. 10-14.
5. Елифанова, М.В. К вопросу о семантике понятий «компетенция» и «компетентность» в педагогической науке / М.В. Елифанова // Молодой ученый. – 2010. – № 6 (17). – С. 324-326.
6. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21956022> (дата обращения: 04.05.2021).
7. Ключевская, Н.В. Определены приоритетные направления профессионального развития федеральных государственных гражданских служащих: [правовой портал], 2019. URL: <https://www.garant.ru/news/1273573/> (дата обращения: 13.05.2021).
8. Мавлютова, Г.Ш. Административная этика: Учебное пособие / Г.Ш. Мавлютова. – Тюмень: Изд-во Тюменского государственного университета, 2007. – 215 с. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01004098475> (дата обращения: 21.04.2021).
9. Оболонский А.В. Государственная служба: комплексный подход: учебник / А.В. Оболонский. – Москва: Дело, 2009. – 511 с. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01004166575> (дата обращения: 02.03.2021).
10. Серякова, С.Б. Компетентностный подход в образовании: от теории к практике / Информация и образование: границы коммуникаций // под общ. ред. Шабалина Ю.Е. – Горно-Алтайск, 2011. – № 3 (11). – С. 121-125.
11. Тимофеева О.Г. Роль административной этики в формировании позитивного имиджа государственной и муниципальной службы Российской Федерации / О.Г. Тимофеева, Д.А. Игнатов // Известия Юго-Западного государственного университета / под общ. ред. Емельянова С.Г. – Курск, 2020. – Т. 10. – № 3. – С. 207-216.
12. Шаранов, Ю.А. Психологические особенности деонтологического регулирования поведения сотрудников органов внутренних дел / Ю.А. Шаранов, И.А. Боброва, В.Л. Ситников // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2021. – Т. 26, № 2(85). – С. 126-133.

**Педагогика**

### **УДК 378.2**

**кандидат педагогических наук, доцент Романцова Наталья Федоровна**

Лесосибирский педагогический институт – филиал  
Сибирского федерального университета (г. Лесосибирск);

**кандидат педагогических наук, доцент Кочеткова Татьяна Николаевна**

Лесосибирский педагогический институт – филиал  
Сибирского федерального университета (г. Лесосибирск);

**кандидат педагогических наук, доцент Киргизова Елена Викторовна**

Лесосибирский педагогический институт – филиал  
Сибирского федерального университета (г. Лесосибирск)

## **РОЛЬ УЧЕБНОГО ФИЗИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ**

*Аннотация.* Рассматриваются некоторые принципиальные вопросы использования в обучении физике взаимосвязи экспериментальных и теоретических методов познания для формирования теоретического мышления. Показаны пути реализации дидактических возможностей учебного физического эксперимента в раскрытии этой взаимосвязи. Особое внимание в статье уделяется методу научной идеализации, который возможен только в мысленном эксперименте. Приведены примеры использования мысленного эксперимента при изучении физики, при проведении которого используются идеализированные объекты, явления и их мысленные модели. Рассмотрена роль модельных представлений при изложении основ физических теорий, построенных методом модельных гипотез. В научном познании для изучения сущности явления и установления физических законов недостаточно получить экспериментальные эмпирические данные, главное в науке – построение теоретической модели, которая с наиболее общих позиций позволяет объяснить (или обосновать) полученные эмпирические результаты.

*Ключевые слова:* физический эксперимент, мысленный эксперимент, теоретическое мышление, экспериментальные и теоретические методы познания, физические задачи.

*Annotation.* Some fundamental issues of using the interrelation of experimental and theoretical methods of cognition for the formation of theoretical thinking in teaching physics are considered. The ways of realization of didactic possibilities of educational physical experiment in the disclosure of this relationship are shown. Special attention is paid in the article to the method of scientific idealization, which is possible only in a thought experiment. Examples of the use of a thought experiment in the study of physics are given, during which idealized objects, phenomena and their mental models are used. The role of model representations in the presentation of the fundamentals of physical theories constructed by the method of model hypotheses is considered. In scientific cognition, to study the essence of a phenomenon and establish physical laws, it is not enough to obtain experimental empirical data, the main thing in science is to build a theoretical model that from the most general positions allows you to explain (or justify) the empirical data obtained.

*Key words:* physical experiment, thought experiment, theoretical thinking, experimental and theoretical methods of cognition, physical problems.

**Введение.** Значение учебного физического эксперимента в процессе формирования теоретического мышления обусловлено главным образом взаимосвязью экспериментальных и теоретических методов познания в физике. Эти методы не только зависимы друг от друга, не только взаимосвязаны, но, являясь двумя сторонами научного метода познания, взаимообуславливают друг друга: совершенствование имеющихся и возникновение новых экспериментальных методов приводит к развитию известных и появлению новых теоретических методов, и, наоборот, развитие теоретических методов влечет за собой совершенствование физического эксперимента, создание новых экспериментальных методов.

**Изложение основного материала статьи.** Выделение того или иного метода (экспериментального или теоретического) в качестве объекта или средства изучения того, что может быть познано посредством этого метода, лишь первый шаг в овладении им. Любой метод может проявить себя во всей полноте только в связи с другими методами. Поэтому овладение тем или иным конкретным научным методом предполагает наличие умений использовать в той или иной степени и другие методы познания.

Взаимосвязь экспериментальных и теоретических методов является одним из наиболее важных видов связей между конкретными научными методами, которыми овладевают школьники и студенты при изучении физики. Учет и целенаправленное использование этой взаимосвязи служат действенным средством формирования теоретического мышления при постановке и проведении учебного физического эксперимента.

Рассмотрим некоторые пути реализации этой взаимосвязи.

1. С физическим экспериментом тесно связан теоретический метод абстрагирования, в частности метод научной идеализации. Как известно, ни одно физическое явление не протекает в чистом виде. Однако любой эксперимент предполагает выделение изучаемого явления именно в чистом виде (более или менее), что достигается устранением побочных явлений и затемняющих факторов (в одних случаях это компенсация трения, в других – уменьшение до минимума теплообмена с окружающей средой и т.д.). В полной же мере освободиться от побочных явлений и затемняющих факторов возможно только в мысленном эксперименте, при проведении которого используются идеализованные объекты, явления и их мысленные модели.

Значительно увеличивается роль базовых представлений при изложении основ физических теорий, построенных методом модельных гипотез, например, прямолинейное равномерное и равноускоренное движения, молекулярно-кинетическая теория идеальных газов. При изучении теории газов вспоминают важнейшие свойства реальных газов (наименьшая упорядоченность в расположении молекул, сжимаемость и др.) и выдвигают гипотезы о существовании небольших сил взаимодействия между молекулами газа. Так как молекулы газа имеют различные формы и размеры, то в количественной характеристике идеальных газов возможна замена молекул упругими шариками, к которым можно применить закон сохранения импульса тел для упругого соударения. Ввиду того, что газы состоят из огромного числа отдельных молекул, то шарики правильнее представлять предельно малых размеров. Выше изложенное позволяет сформулировать основное уравнение молекулярно-кинетической теории идеальных газов и следствий из него. Вполне естественна ограниченность подобной теории, поэтому в дальнейшем ее уточняют и обобщают с помощью модели газа, предложенной Ван-дер-Ваальсом.

В научном познании для изучения сущности явления и установления физических законов недостаточно получить экспериментальные эмпирические данные, главное в науке – построение теоретической модели, которая с наиболее общих позиций позволяет объяснить (или обосновать) полученные эмпирические результаты. Создание же такой модели явления предполагает использование ранее введенных идеализованных объектов и явлений, а также проведение соответствующего мысленного эксперимента. Такой процесс в истории науки иногда был значительно растянут во времени и не всегда носил поступательный характер. В обучении же он должен быть завершен как можно быстрее. Более того, экспериментальное изучение явления при обучении физике необходимо по возможности непосредственно сопровождать построение теоретической модели. Это не только позволяет кратчайшим путем прийти к пониманию сущности явления, но и помогает осуществить планирование эксперимента по дальнейшему изучению данного явления.

2. Формирование у школьников и студентов научных знаний о том или ином объекте или явлении всегда предполагает осмысливание того, как была получена эта информация. Осмысливание проведенного реального эксперимента сопровождается некоторым мысленным экспериментом, который помогает проанализировать изучаемое явление, правильно воспринять явление, выделить основное в наблюдении и сформулировать выводы.

Под мысленным экспериментом понимают специфический вид умственной деятельности, при которой человек в целях познания оперирует модельными представлениями. При этом изучаемый объект мысленно рассматривается во всевозможных ситуациях, в которых могут обнаружиться особенно существенные стороны данного явления.

Мысленный эксперимент строится по типу реального, и имеет аналогичную с ним структуру: понимание предмета исследования, формулирование задачи исследования и создание ее плана, осуществление эксперимента и проверка полученных результатов.

Можно выделить два основных типа мысленного эксперимента: во-первых, мысленный эксперимент, тесно связанный с реальным и предшествующий ему; во-вторых, мысленный эксперимент, неосуществимый принципиально на практике (в виде реального эксперимента) в силу оперирования идеализованными объектами.

В качестве примера рассмотрим мысленный опыт Галилея при изучении закона инерции. Методика изложения состоит из двух взаимосвязанных этапов, включающих мысленный эксперимент:

а) Подготовительный этап, связанный с реальным экспериментом. Сначала изучают движение шарика по желобу вниз и вверх, выясняют зависимость полученного ускорения от угла наклона желоба. Затем исследуют движение шарика под действием первоначального толчка по желобу, расположенному горизонтально. Делают вывод о причинах ускорения в рассмотренных случаях.

б) Этап мысленного экспериментирования. В качестве постановки проблемы приводят утверждение Аристотеля: для поддержания механического движения обязательно действие силы, причем под действием постоянной силы тело движется с постоянной скоростью, т.е. равномерно. Прав ли Аристотель? Из выше описанного подготовительного этапа делают вывод: неравномерное движение шарика обусловлено наклоном желоба и наличием трения между желобом и шариком. После этого проводят мысленный опыт Галилея.

Для этого представляют себе идеально гладкий желоб и такой же идеально гладкий шарик, скатывающийся без трения. Если желоб расположить под углом к горизонту, то шарик будет двигаться вниз с постоянным положительным ускорением, скорость его равномерно возрастает. При уменьшении угла наклона желоба ускорение шарика уменьшается, а скорость возрастает медленнее.

Затем разбирают движение шарика по тому же желобу вверх под действием толчка. В этом случае шарик будет двигаться равномерно (с отрицательным ускорением), скорость его непрерывно уменьшается. Чем меньше угол наклона желоба, тем медленнее убывает скорость.

И, наконец, рассматривается случай движения шарика по идеально горизонтальному желобу. В этом случае под действием толчка шарик получает некоторую скорость, которая дальше изменяться не будет ни по модулю, ни по направлению (нет причин ни для увеличения, ни для уменьшения скорости). После этого формулируется закон инерции и приводят примеры его проявления в быту и технике.

Заметим, что осмысливание способов получения информации об изучаемом объекте или явлении – неперенное условие формирования соответствующего понятия. Зависимость понятия от реальной действительности подчеркивал еще Гегель: «Истина есть соответствие мышления предмету, и для того, чтобы создать такое соответствие, ибо само по себе оно не дано как нечто наличное, мышление должно подчиняться предмету, приспособляться к нему» [1, С. 21]. Поэтому в основу научного метода должны быть положены закономерности явления, которое познается посредством этого метода. Только такой метод позволяет получить истинное знание. Поэтому осмысливание способа получения знаний должно быть неперенным элементом процесса формирования понятий и находить себе место в обучении.

3. Постановка учебного физического эксперимента (демонстрационного или лабораторного) всегда связана с подбором таких условий его осуществления, при которых то или иное явление или его законы выступают в наиболее чистом и неискаженном виде. Это далеко не всегда очевидно для обучаемых, поэтому проведение эксперимента должно сопровождаться анализом тех действий, которые позволяют добиться желаемых результатов. Особенно это важно в условиях школы. Учащимся следует каждый раз показывать, каким путем достигается чистота постановки демонстраций или лабораторных работ. Соответствующий анализ учебного эксперимента может оказаться целесообразным и при решении других педагогических задач: создании наглядного образа явления, иллюстрации физического закона и, что особо важно, формировании теоретического мышления.

Так, при изучении закона сохранения импульса чаще всего демонстрируется механический удар (упругий или неупругий). Чем объясняется выбор эксперимента? Особенность удара заключается в том, что он длится очень короткое время, за которое внешние силы не успевают сообщить взаимодействующим телам сколько-нибудь заметную скорость, поскольку эти силы малы по сравнению с силами взаимодействия между соударяющимися телами. Именно данное обстоятельство позволяет считать систему соударяющихся тел замкнутой. Разъяснить это учащимся не представляет особого труда, и в то же время можно подвести их к созданию идеализированного объекта – изолированной системы, в которой точно выполняется закон сохранения импульса.

Вывод о том, что соударяющиеся тела за время удара могут рассматриваться как изолированная система, является важным моментом в установлении связей между научной идеализацией и реальными явлениями, которые отличаются сложностью и многообразием. Если закон сохранения импульса был вначале получен теоретическим путем как следствие законов Ньютона с использованием мысленных экспериментов, то затем его можно конкретизировать, организовав совместно с учащимися поиск способов проверки этого закона на опыте.

Рассмотрим другой пример. Исходным моментом при первоначальном изучении закона Ома для участка цепи служит эксперимент. Но в этом случае вряд ли целесообразно обсуждать со школьниками суть идеализации, хотя, как известно, учителю для демонстрации этого закона приходится принимать целый ряд мер, устраняющих побочные явления и компенсирующих нежелательные факторы, что, собственно, и позволяет убедить учащихся в справедливости данного закона. Однако вопрос об идеализации необходимо поднять сразу же, как только потребуются выяснить, от чего зависит сопротивление проводников. К нему следует вернуться и тогда, когда будет изучаться природа электрического тока в различных средах. Заметим, что обсуждение того, в чем заключается (и как осуществляется) идеализация при установлении любого физического закона, важно не только с мировоззренческих позиций, но и для формирования у учащихся умения осуществлять научную идеализацию при изучении конкретных явлений, а также для подчеркивания ее необходимости и действительности в научном познании реальных явлений.

4. Одна из сторон взаимосвязи экспериментальных и теоретических методов физики может быть раскрыта при анализе соотношений реального и мысленного экспериментов, которые при целенаправленном их использовании в обучении могут выполнять важные дидактические функции. Совершенно ясно, что учебный физический эксперимент является необходимой базой для формирования умения осуществлять мысленный эксперимент. Наблюдение явления в условиях реального эксперимента и последующий анализ его результатов на основе мысленного воспроизведения увиденного – это первый шаг.

Второй шаг к овладению методом мысленного эксперимента – применение полученных знаний в решении физических задач, которое также предполагает использование мысленного эксперимента, так как решение задачи всегда сопровождается созданием некоторой экспериментальной ситуации. Но при этом не умалется роль абстракций, идеализаций, теоретических конструкций. Чтобы реализовать связи между экспериментальными и теоретическими методами, целесообразно использовать экспериментальные задачи, которые обеспечивают гармоничные условия для формирования теоретического мышления.

Следующий шаг – осуществление мысленных экспериментов, посредством которых может быть изучен достаточно широкий круг вопросов школьного курса физики (свободное падение, закон сохранения импульса, теорема об изменении кинетической энергии, основное уравнение молекулярно-кинетической теории и др.). При этом мысленный эксперимент должен, по возможности, завершаться реальным экспериментом, подтверждающим выводы первого.

**Выводы.** Таким образом, использование взаимосвязи экспериментальных и теоретических методов познания в физике является действенным средством формирования теоретического мышления не только при постановке и проведении учебного физического эксперимента, но и при решении физических задач, особенно экспериментальных. С физическим экспериментом связан теоретический метод абстрагирования, в частности, метод научной идеализации, который возможен только в мысленном эксперименте.

#### Литература:

1. Давыдов, В.В. Виды обобщения в обучении / В.В. Давыдов. – Москва: Педагогика, 1972. – 214 с.
2. Каменецкий, С.Е. Модели и аналогии в курсе физики средней школы / С.Е. Каменецкий, Н.А. Солдухин. – Москва: Просвещение, 1982. – 96 с.
3. Мултановский, В.В. Физические взаимодействия и картина мира в школьном курсе / В.В. Мултановский. – Москва: Просвещение, 1977. – 167 с.

Педагогика

УДК 378.14

ассистент автодорожного факультета Сивцева Татьяна Владимировна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования “Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова” (г. Якутск)

### РАЗВИТИЕ ЦИФРОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

*Аннотация.* В статье проводится анализ цифровых компетенций, необходимых современному студенту для успешной реализации образовательных потребностей при организации удаленного дистанционного обучения. Цель исследования связана с формированием уровня цифровой компетентности студентов технических специальностей средствами информационно-образовательной среды. Проведено исследование с использованием опросника, которое позволило выделить основные компетенции, необходимые для студента, среди которых можно выделить следующие: работа средствами информационно-образовательной среды, знание дидактических средств и технологий дистанционного обучения, умение организовывать онлайн и офлайн обучения с использованием различных приложений и программ. Результаты проведенного исследования позволили повысить эффективность работы со студентами и организовать удаленный доступ



обучения в рамках реализации электронного обучения в автомобильном факультете СВФУ средствами информационно-образовательной среды.

**Ключевые слова:** цифровая компетентность, дистанционное образование, информационно-образовательная среда, дидактические средства.

**Annotation.** The article analyzes the digital competencies required by a modern student for the successful implementation of educational needs in the organization of remote distance learning. The purpose of the study is to determine the level of digital competence of students of technical specialties based on the use of the information and educational environment of the university. A study was conducted using a questionnaire, which allowed us to identify the main competencies necessary for a student, among which the following can be distinguished: work by means of an information and educational environment, knowledge of didactic means and distance learning technologies, the ability to organize online and offline learning using various applications and programs. The results of the study made it possible to increase the efficiency of working with students and organize remote access of training as part of the implementation of e-learning at the NEFU Faculty of Roads by means of an information and educational environment.

**Key words:** digital competence, distance education, information and educational environment, didactic tools.

**Введение.** В системе высшего технического образования процессу цифровизации образования уделяется особое внимание. Одной из задач принятой Правительством Российской Федерации по цифровой экономике до 2024 года подчеркивается, что о необходимости повышения уровня информированности и цифровой грамотности населения увеличить до 40% к использованию цифровых технологий и ресурсов. Кроме этого, в рамках национального проекта «Образование» 2019-2024 гг. предусмотрен ряд проектов, которые будут способствовать развитию цифровых компетенций педагогов: «Учитель будущего», «Молодые профессионалы», «Цифровая образовательная среда».

Целью статьи выступает повышение уровня цифровой компетентности студентов технического вуза на основе анализа опроса по выявлению положительных и отрицательных моментов, связанных с использованием электронного обучения в автомобильном факультете СВФУ.

Опираясь на мнения и исследования российских и зарубежных исследователей следует отметить, что понятие цифровая компетентность базируется на таких понятиях как ИКТ-компетентность, информационная компетентность и включает в себя цифровую грамотность (1, 2).

Развитие данного направления с работ М.П. Лапчика, который рассматривает проблему подготовки педагогов в динамически развивающихся аспектах информатизации образования (5), Н.В. Гафурова уделяет внимание созданию методики обучения информационным технологиям и их развитию (4). Продолжая исследования в области информатизации и ИКТ-компетентности, развивается направление цифровой компетентности. Так в исследованиях Е.З. Власовой (3) особое внимание уделяется эффективной подготовке будущих педагогов к использованию электронного обучения. Цифровизация задает новый вектор развития северных территорий, открывая безграничные возможности для развития и коммуникации, обучения специалистов в области педагогики (9). Исследователями накоплен богатый опыт в области цифровизации образования северных регионов, подготовке педагогов к использованию элементов электронного обучения в арктических регионах (8), аспектами которых занимается Е.А. Бараханова.

Проанализировав российский опыт цифровизации образования и развития цифровой компетентности, в рамках данного исследования, цифровой компетентностью выступает готовность и способность использовать цифровые ресурсы в образовательной деятельности, создавать образовательный контент для реализации электронного обучения, налаживать совместную работу и взаимодействие с использованием опосредованных технологий, реализовывать потенциал цифровой образовательной среды.

**Изложение основного материала статьи.** В исследовании приняли участие студенты автомобильного факультета. Соотношение преподавателей и студентов в рамках исследования – 20 преподавателей и 100 студентов (очной и заочной форм обучения).

На первом этапе был определен уровень цифровой компетентности, который проводился на базе опросника, разработанного аналитическим центром НАФИ «Цифровая грамотность российских педагогов». Готовность к использованию цифровых технологий в учебном процессе» (1). Согласно методике, оценивается 22 компетенции, которые сгруппированы по блокам: 1. Профессиональные обязанности (16 баллов); 2. Цифровые ресурсы (12 баллов); 3. Преподавание и учеба (16 баллов); 4. Оценка учащихся (12 баллов); 5. Расширение прав, возможностей и самостоятельности учащихся в учебном процессе (12 баллов); 6. Развитие цифровой компетентности учащихся (20 баллов). Максимальный балл по всем блокам составляет 88 баллов.

На втором этапе был проведен опрос методом экспертной оценки по выявлению положительного и отрицательного опыта по использованию электронного обучения и элементов дистанционных образовательных технологий в период пандемии среди преподавателей и студентов педагогических специальностей. Респонденты выражали свое мнение и выделяли по 5 положительных и отрицательных факторов, описывали их и располагали в порядке убывания по степени важности (оценивали от 0 до 5, где 0 – не имеет значения, 5 – очень важно).

В результате анализа оценки уровня цифровой компетентности были полученные следующие данные, описанные в таблице 1.

Таблица 1

Оценка уровня цифровых компетенций преподавателей и студентов

Название блоков	Преподаватели (средний балл)	Студенты (средний балл)
Блок 1. Профессиональные обязанности (16 баллов)	10	5
Блок 2. Цифровые ресурсы (12 баллов)	6	8
Блок 3. Преподавание и учеба (16 баллов)	11	9
Блок 4. Оценка учащихся (12 баллов)	8	5
Блок 5. Расширение прав, возможностей и самостоятельности учащихся в учебном процессе (12 баллов)	5	5
Блок 6. Развитие цифровой компетентности учащихся (20 баллов)	10	14
ИТОГ (Максимум 88 баллов):	50	46

Средний показатель цифровой компетентности протестированных педагогов оказался незначительно выше (на 4,5%), чем у студентов. Однако если проанализировать каждый блок в отдельности, то мы наблюдать небольшое превалирование средних баллов у студентов по блоку 2 и 6.

В блок 1 входит: профессиональное сотрудничество, рефлексия, общение с использованием цифровой коммуникации, непрерывное повышение квалификации в области цифровых технологий. В виду того, что студенты еще находятся в процессе обучения, показатель по этому уровню значительно ниже, чем у преподавателей.

В блоке 2 цифровые ресурсы, включающаю компетенции по умению отбирать образовательные ресурсы, создавать и пользоваться цифровым контентом, обеспечивать защиту личных данных, наблюдается небольшое преимущество (на 8,3%) у студентов. Блоку 6, развитие цифровой компетентности учащихся, характерно привитие информационной грамотности, создание и ответственное использование цифрового контента (у студентов наблюдается уровень выше на 20%). Это может быть обусловлено тем, что студенты лучше владеют отбором цифровых материалов, обеспечивают защиту своих данных.

Согласно данным по блоку 3 и 4, у преподавателей наблюдается уровень выше на 12,5% и 33,3% соответственно. Организация учебного процесса обучающихся с использованием цифровых технологий, в том числе совместная работа и проектная деятельность характерна для блока 3. Блок 4 включает в себя получение обратной связи, мониторинг прогресса обучающихся и анализ полученных данных. У преподавателей наблюдается уровень выше, что свидетельствует о наличии большего педагогического опыта в работе с обучающимися.

Блок 5 находится на одинаковом уровне у всех опрошенных. Ему характерно управление образовательным процессом и вовлечение в него обучаемых, активизация познавательных способностей.

Вторым этапом был выявлен положительный и отрицательный опыт по использованию электронного обучения в период пандемии среди преподавателей и студентов. Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2

**Оценка положительных и отрицательных факторов использования электронного обучения в период пандемии студентами и преподавателями**

Ранг	Преподаватели		Студенты	
	Факторы	%	Факторы	%
<b>Положительные факторы</b>				
1	Высокая эффективность	70%	Доступность и индивидуализация обучения	80%
2	Общение вне зависимости от местонахождения	50%	Общение вне зависимости от местонахождения	75%
3	Доступность и индивидуализация обучения	30%	Высокая эффективность	20%
4	Низкая стоимость и экономическая эффективность	50%	Низкая стоимость и экономическая эффективность	50%
5	Экологичность	25%	Экологичность	50%
<b>Отрицательные факторы</b>				
1	Качество и сложность разработки образовательных материалов	85%	Мотивация и самоорганизация	60%
2	Необходимое оборудование и умение с ним работать	80%	Качество и сложность разработки образовательных материалов	80%
3	Проблемы с доступом к сети интернет	75%	Проблемы с доступом к сети интернет	70%
4	Отсутствие личного контакта с преподавателем/студентом	90	Отсутствие личного контакта с преподавателем/студентом	95
5	Мотивация и самоорганизация	15%	Необходимое оборудование и умение с ним работать	20%

Данный этап исследования позволил определить проблемы и перспективы развития электронного обучения, необходимый для дальнейшего развития цифровизации образования. Так среди положительных факторов выделены следующие:

1) Высокая эффективность. Педагоги поставили данный фактор на первое место по важности, это обусловлено тем, что высокая эффективность образовательного процесса может достигаться за счет использования наглядных мультимедийных материалов и возможности повторять и просматривать материалы в любое удобное время. Студенты, определив данный фактор на третье место, что учебный процесс становится достаточно просто отслеживать как им самим, так и преподавателю.

2) Общение вне зависимости от местонахождения. Студенты отмечали, что могут подключиться к занятию или выполнять занятия из любой точки мира, где есть подключение к сети интернет. Преподаватели акцентировали внимание на общении с коллегами из других городов и стран, проведение совместный исследований.

3) Низкая стоимость и экономическая эффективность. Преподаватели и студенты были единогласны по поводу этого фактора, рассчитанный коэффициент (0,32 и 0,3) свидетельствует о не высоком уровне согласованности. Это значит, что данный фактор не имеет важное и приоритетное значение у обеих групп.

4) Доступность и индивидуализация обучения. Данный фактор набрал больше всего % у студентов 80%. Студентов привлекает возможность обучаться у первоклассных преподавателей со всего мира. Онлайн-обучение позволяет выбирать удобное для себя время, место для обучения и программу под свой собственный темп. У преподавателей данный фактор находится на 4 месте, его важность составляет 30%.

Экологичность. Самый низкий уровень приоритета. Однако некоторые опрошенные выделяют, что с переходом в электронный формат, сокращается вырубка деревьев. В ходе данного исследования также были выявлены наиболее важные отрицательные факторы реализации электронного обучения. Эти данные наиболее ценные, так как позволяют определить траекторию дальнейшего развития. Рассмотрим интерпретацию отрицательных факторов:

1) Качество и сложность разработки образовательных материалов.

Наиболее значимый негативный фактор у преподавателей (85%). Они отмечают, что каждый преподаватель должен освоить большое количество различных программ и платформ, нет единой платформы. Необходимо готовить каждое занятие с технической точки зрения, а также удерживать внимание обучаемых дистанционно. Студенты же отмечают (2 место) что качество материалов бывает низким, иногда отсутствует наглядность и интерактивность, что оказывает большое влияние на качество обучения.

2) Необходимое оборудование и умение с ним работать (80%)

Преподавателям гораздо сложнее организовать образовательный процесс без необходимого оборудования, в том числе и программного обеспечения для подготовки материалов. У студентов данный фактор является менее значимым, что обусловлено использованием в том числе мобильных устройств для обучения.

3) Отсутствие личного контакта с преподавателем. Фактор находится по рангу на 3 месте. С точки зрения преподавателей личный контакт позволяет контролировать овладение знаниями, больше взаимодействовать. Студенты отмечают, что важным является общение с преподавателем и одногруппниками.

4) Проблемы с доступом к сети интернет. Данный фактор находится на 4 месте у обеих групп, но говорит о важности данной проблемы. Не на всей территории Якутии есть бесперебойный доступ к сети со скоростью, необходимой для передачи видео и аудио информации. Также бывают обрывы связи и нестабильное соединение.

5) Мотивация и самоорганизация. Занимает первое место среди факторов у студентов. В процессе дистанционной работы студенты отмечали, что не могут сосредоточиться во время лекций, тем более что всегда есть соблазн заглянуть в социальные сети или заняться другими делами. Они отмечали низкую мотивацию студентов при онлайн взаимодействии, проблемы в активизации их активности.

**Выводы.** Преподаватели хорошо справились с заданиями по блокам преподавание и учеба, профессиональные обязанности. В плане развития внимание стоит уделить работе с цифровыми ресурсами, развитию цифровой компетентности учащихся. Таким образом, преподаватели и студенты демонстрируют средний уровень активности в применении цифровых технологий в педагогической деятельности.

Согласно полученным данным, мы приходим к выводу о том, что цифровая компетентность педагогов и студентов находится на среднем уровне, о чем свидетельствуют результаты исследования. Помимо этого, полученный опыт по работе с дистанционными образовательными технологиями определил позитивные и негативные моменты, которые необходимо учитывать при развитии цифровой компетенции в регионе. Благодаря выявленным позитивным и негативным факторам от использования цифровых технологий в образовании, необходимо совмещать и рационально использовать полученные знания и накопленный опыт.

#### **Литература:**

1. Барахсанова, Е.А. Реализация электронного обучения в цифровой образовательной среде / Е.А. Барахсанова, А.И. Данилова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – Т. 7. – №4(25). – С. 38-40
2. Барахсанова, Е.А. Формирование профессиональной ИКТ-компетентности бакалавров – будущих педагогов в условиях двуязычия / Е.А. Барахсанова, В.А. Варламова // Современные наукоемкие технологии. – 2015. – № 10. – С. 68-71.
3. Власова, Е.З., Гончарова С.В., Государев И.Б., Жуков Н.Н., Ильина Т.С., Карпова Н.А. Методология и технологии электронного обучения: монография / Под научной редакцией Е.З. Власовой. – Санкт-Петербург, 2019.
4. Гафурова, Н.В. Продуктивные практики компетентностного подхода в образовании: монография / Н.В. Гафурова. – Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2017. – 154 с.
5. Лапчик, М.П. Подготовка педагогических кадров в условиях информатизации образования: учебное пособие / М.П. Лапчик. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2013. – 182 с.
6. Прокопьев, М.С. Методика обучения дисциплине «ИКТ в образовании» будущих педагогов на основе модульной межпредметной интеграции: дис...канд.пед.наук / М.С. Прокопьев. – Красноярск, 2015. – 167 с.
7. Сорочинский, М.А. Анализ готовности преподавателей к работе в электронной образовательной среде вуза // Общество: социология, психология, педагогика / М.А. Сорочинский. – №8. – 2018.
8. Barakhsanova, E.A., Barakhsanov V.P., Olesov N.P., Malgarov I.I., Neustroev A.A. Current trends in digital education development in the Republic of Sakha (Yakutia) Espacios. Sociacion de Profesionales y Tecnicos del CONICIT. Venezuela. T. 40. № 9. (2019).
9. Vlasova, E.Z., Barakhsanova E.A., Goncharova S.V., Iljina T.S., Aksyutin P.A. (2020). Teacher education in higher education systems during pandemic and the synergy of digital technology Propositos y representaciones. Vol. 8. No. S3. Pp. e719. DOI: 10.20511/pyr2020.v8nSPE3.719

**Педагогика**

**УДК 372.61**

**преподаватель кафедры иностранных языков Соколова Юлия Владимировна**

Муромский институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых» (г. Муром)

### **КОМПЛЕКСНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АРТ-ТЕХНОЛОГИЙ С ЦЕЛЬЮ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ГОВОРЕНИЮ ДОШКОЛЬНИКОВ**

*Аннотация.* В наше время изучение языка занимает важное место в современном мире. Обучать иностранному языку целесообразно начинать в раннем возрасте, с учетом психолого-физиологических особенностей обучаемых. Статья посвящена возможностям использования арт-технологий в обучение речи на английском языке дошкольников. Рассмотрено использование арт-технологий с целью комплексного воздействия на все виды анализаторов для повышения результативности в обучении говорению современных дошкольников. Обоснован выбор арт-технологий при обучении иноязычной речи дошкольников. Учены психолого-педагогические особенности современного поколения Альфа и их дефициты. Приведены приемы и этапы работы с арт-технологиями на занятиях по обучению иноязычному говорению. Представлен разработанный комплекс упражнений. Комплекс упражнений представляет собой сгруппированные задания по выбранным темам. Темы отражают интересы учеников дошкольного возраста. Арт-технологии в каждом комплексе системно задействуют анализаторы восприятия внешнего мира дошкольниками. Данный комплекс помогает продуктивнее усваивать учебную информацию. По итогам проведенного исследования сделан вывод о том, что комплексное использование арт-технологий является эффективным средством активизации учебно-речевой деятельности дошкольников при овладении иноязычным говорением. Арт-технологии помогают создать благоприятную эмоциональную атмосферу на

занятиях. Арт-технологии создают атмосферу позволяющие снять перегрузку в процессе обучения. Благодаря арт-технологиям атмосфера на занятии становится более теплой и дружелюбной, улучшается коммуникативная функция.

*Ключевые слова:* английский язык, арт-технологии, комплекс, психологическая атмосфера, обучение, дошкольное образование.

*Annotation.* Nowadays, language learning occupies an important place in the modern world. It is advisable to start teaching a foreign language at an early age, taking into account the psychological and physiological characteristics of the trainees. The article is devoted to the possibilities of using art technologies in teaching speech in English to preschoolers. The use of art technologies for the purpose of complex impact on all types of analyzers to increase the effectiveness in teaching modern preschoolers to speak is considered. The choice of art technologies in teaching foreign language speech to preschoolers is justified. The psychological and pedagogical features of the modern Alpha generation and their deficits are taken into account. The techniques and stages of working with art technologies in foreign language speaking classes are given. The developed set of exercises is presented. The set of exercises consists of grouped tasks on selected topics. The topics reflect the interests of preschool-age students. Art technologies in each complex systematically involve analyzers of perception of the outside world by preschoolers. This complex helps to assimilate educational information more productively. Based on the results of the study, it was concluded that the integrated use of art technology is an effective means of activating the educational and speech activity of preschoolers when mastering foreign language speaking. Art technologies help to create a favorable emotional atmosphere in the classroom. Art technologies create an atmosphere that allows you to remove overload in the learning process. Thanks to art technologies, the atmosphere in the classroom becomes warmer and friendlier, the communicative function improves.

*Key words:* English, art-techniques, psychological atmosphere, teaching, preschool education.

**Введение.** За последнее десятилетие значительно изменились условия жизни и развития детей. Особо открытыми к новому и чувствительными к изменениям являются дети дошкольного возраста, поскольку они формируются и развиваются в совершенно иных условиях, нежели предыдущие поколения. Мы наблюдаем особенности современных детей в связи с характеристиками детской субкультуры. Среди них недоразвитие крупной и мелкой моторики, нарушения речевого развития, дефицит воображения, коммуникативные трудности, отсутствие самостоятельности и самоорганизации. При достаточно высоком уровне информированности, умственного развития и технической грамотности, дети остаются пассивными. Необходим поиск новых технологий, которые бы позволили нам работать с детьми нового поколения продуктивно. Перспектива работы в данном направлении нам видится в комплексном применении арт-технологии в процессе обучения дошкольников.

Арт-технологии в педагогическом процессе – это совокупность психологических методик воздействия, опирающихся на креативную деятельность учеников.

Термин «арт-технология» был заимствован из психологии. В психологической литературе под данным термином описано использование психологических методов воздействия, основанных на творческой активности, с целью формирования всестороннего развития личности человека [2].

Благодаря комплексному применению арт-технологий на занятиях по обучению иностранному языку, можно добиться благоприятной психологической и учебной атмосферы на уроке, роста мотивации, снятия напряжения, а также формирования и развития речевых навыков и умений дошкольников [3].

Использование арт-технологий подходит для различных видов работы: индивидуальной, парной, групповой, коллективной. Это особенно актуально для обучения учеников современного поколения в дошкольном образовательном учреждении. Использование арт-технологий позволяет сделать обучение творческим, интересным, разнообразным и креативным, а также создать комфортную психологическую атмосферу на уроке.

**Изложение основного материала статьи.** Приступая к обучению учеников иностранному языку с включением арт-технологий, целесообразно придерживаться определенных правил. Во-первых, необходимо учитывать психолого-педагогические особенности современных дошкольников, а именно: способность воспринимать лучше краткую информацию, клиповое мышление, персонализация, недоразвитость мелкой и крупной моторики, дефицит самостоятельности. Во-вторых, постараться создать комфортный психологический климат на занятиях. В-третьих, у учеников должна быть свобода выбора материала и форм работы с ними.

При обучении языку с помощью арт-технологий учителю необходимо выяснить предпочтения учеников в видах художественной деятельности. Исходя из этих данных, учителю следует, подобрать арт-технику, подходящую для работы с учениками.

Процесс обучения говорению дошкольников необходимо выстроить поэтапно.

На первом этапе основной акцент необходимо сделать на снижении языковых трудностей. Новые лексические единицы вводятся посредством наглядности, создаются иллюстрированные словари. Предъявление иллюстрации слова способствует лучшему запоминанию. А с помощью песен, включающих лексику урока, отрабатываются и запоминаются новые слова и выражения.

С учетом интересов дошкольников можно выполнять упражнения в игровой форме, разыгрывать тематические пантомим. Примером использования, созданного на занятии общего креативно-игрового пространства может служить «коллаж», в котором ученики по очереди делают добавления, связанные с темой урока, а затем проговаривают внесенных изменения.

На втором этапе дети разыгрывают диалоги, прочитывают их, примеряя на себя различные социальные роли. В процессе работы формируются лексические, фонетические и грамматические навыки и речевые умения, позволяющие в дальнейшем легко осуществлять иноязычную коммуникацию.

Наконец, на третьем этапе происходит театрализация. Возможными заданиями могут быть: разыгрывание телефонного разговора; интервью; дубляж фильма; виртуальные экскурсии, обмен информацией с опорой на иллюстрацию.

Однако, арт-технологии по каждой теме должны использоваться в комплексе, для воздействия на каждый анализатор ребенка при обучении. Мы предлагаем комплекс упражнений по темам, который отражают интересы дошкольников.

#### **Animals (Pets)**

##### **Арт-технология: пенни**

1. Посмотрите видео-песню и назовите, какие животные там упомянуты.

A song about pets: "I have a pet"

Do you have a pet?

Yes, I have a dog.

I have a pet.

He is a dog.

And he says, "Woof, woof, woof, woof, woof, woof, woof."

I have a cat.  
I have a pet.  
She is a cat.  
And she says, "Meow, meow, meow, meow, meow, meow, meow."  
I have a mouse.  
I have a pet.  
He is a mouse.  
And he says, "Squeak, squeak, squeak, squeak, squeak, squeak, squeak."  
Woof woof [22].

Ответ: собака, кошка, мышь, птица, рыба, лев.

2. Познакомьтесь, как произносятся животные по-английски. Повторите за учителем. (Учитель показывает flashcards, дети повторяют за учителем и пытаются имитировать произношение) [22].

3. Прослушайте песню еще раз и, когда услышите знакомые названия животных, похлопайте в ладоши и постарайтесь пропеть их вместе с героями.

1. Прослушайте запись повторно и скажите, какие звуки издает каждое животное?
2. Прослушайте запись и постарайтесь пропеть.
3. Названия животных и их звуки.
4. Прослушайте песню и подчеркните в тексте названия животных и их звуки.

**Арт-технология: театризация.**

1. Просмотрите видео и постарайтесь повторить движения за учителем [22].
2. Повторите движение животного, которого произносит учитель.

Учитель называет животное на английском, дети повторяют движение, одновременно произнося название животного. (Например, учитель произносит "A cat", дети показывают усы и произносят "a cat").

3. Учитель изображает животное, а дети догадываются, кого учитель загадал, задавая вопросы:

- Is it a dog?  
- No, it, isn't  
- Is it a cat?  
- Yes, it is

1. Изобразите животное, чтобы ребята догадались, кого Вы загадали.

- Is it a dog?  
- No, it, isn't  
- Is it a cat?  
- Yes, it is

2. Повторите за учителем фразы и движения к ним (Учитель отрабатывает движение под фразу: I have a pet. Учитель отрабатывает фразы: He is a dog, she is a cat, he is a mouse, he is a bird, she is a fish, he is a lion).

3. Спойте песню, выполняя движения.

**Арт-технология: рисование.**

1. Раскрасьте животных согласно указаниям учителя [22].

Get your yellow crayon and colour the bird yellow  
Get your purple crayon and colour the lion purple  
Get your orange crayon and colour the dog orange  
Get your pink crayon and colour the cat pink  
Get your green crayon and colour the fish green  
Get your blue crayon and colour the mouse blue

2. Раскрасьте животных и назовите цвет. Например, My cat is blue etc [22].

3. Нарисуйте на планшете часть тела животного, которое Вы загадали. Дети должны догадаться, кто это.

- Is it a dog?  
- No, it, isn't  
- Is it a cat?  
- Yes, it is

1. Раскрасьте животных, вырежьте и приклейте [22].

2. Соедините животное с его звуком [22].

3. На планшете или компьютере нарисуйте Ваше любимой животное и расскажите о нем. Например, I have a pet. He is a dog. He is brown.

**Арт-технология: коллажирование (лепка).**

1. Создайте на телефоне, планшете или компьютере коллаж из животных и подготовьте рассказ:

It's.....  
a cat  
a dog  
a mouse  
a lion  
a fish  
a bird [21].

2. Разделитесь на 2 команды. Первая команда создаёт коллаж про домашних питомцев, вторая команда создает коллаж о животных, живущих на ферме. Подготовьте презентацию для Вашего коллажа по образцу:

These are pets\farm animals  
We have (перечислите животных)  
A dog says "woof" etc.  
I love them.

3. Слепите из пластилина, глины животное и представьте его:

Hello! I have a pet. He\she is a....

1. Слепите из пластилина животное, ребята отгадывают, что это за животное, задавая уточняющие вопросы:

- Is it big?  
- No, it, isn't  
- Is it a cat?

– Yes, it is

2. Создайте коллаж из тропических животных и представьте их:

It's an elephant.

3. Разделитесь на группы и создайте проект-коллаж с элементами лепки на темы: Pets, Farm animals, Wild animals.

Подготовьте защиту проекта: These are pets/farm animals/wild animals. They live... They are...

(Упражнения с применением мультимедийных приложений будут на основе сервиса "Super Simple songs" [22].

**Выводы.** Представленный нами комплекс упражнений на тему «Животные» был внедрен в процесс обучения иностранному языку дошкольников способствовал повышению активности, минимизации утомляемости, гармонизации личности учеников. Задействование элементов искусства на занятиях также производит положительный эффект на психическое состояние учащихся.

#### **Литература:**

1. Ачкасова, Н.Н. Методика построения пропедевтического курса по английскому языку для детей 5 лет на музыкальной основе (на материале детской оперы) / Н.Н. Ачкасова. – Дисс...канд.пед.наук; 13.00.02. – Москва, 1997. – 172 с.

2. Багова Л.Л. Межпредметная интеграция в образовательном процессе и ее проблемы на этапах становления педагогической науки / Л.Л. Багова // Вестник майкопского государственного технологического университета. – 2014. – №1. – С. 57-61.

3. Бахталкина, Е.Ю. Интегрированное обучение английскому языку в детском саду / Е.Ю. Бахталкина. – Автореф. дис... к.п.н. – Петрозаводск, 1998. – 21 с.

4. Биболетова, М.З. Английский язык. 1-2 кл. / М.З. Биболетова. – М.: Титул, 1997.

5. Бим, И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника / И.Л. Бим. – М.: Рус. язык, 1977. – 288 с.

6. Викулина, О.В. Роль входного контроля уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетентности у студентов юридических факультетов вузов / О.В. Викулина // Университеты в образовательном пространстве региона: опыт, традиции и инновации: Материалы научно-методической конф. (22-23 ноября 2012 г.). Ч. I (А-К) / ПетрГУ. Петрозаводск, 2012. – С. 90-92.

7. Гаделия, Л.В. Методика интегративного обучения иноязычной культуре детей дошкольного и младшего школьного возраста / Л.В. Гаделия. – Автореф. дис... к.п.н. – М., 2004.

8. Гнилова, Т.Н. Обучение иностранному языку дошкольников и младших школьников с опорой на популярную песенную мелодику / Т.Н. Гнилова. – дисс ... канд.пед. наук: 13.00.02. – Москва, 2001. – 179 с.

9. Желтова, С.С. К вопросу об интегральности и интегративности в дошкольном образовании на примере обучения иностранному языку / С.С. Желтова // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. II междунар. науч.-практ. конф. № 2. Часть I. – Новосибирск: СибАК, 2010.

10. Зимняя, И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991.

11. Малкина, Е.В. Формирование речевых представлений у младших дошкольников на основе развития их двигательной активности / Е.В. Малкина. – автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01. – Тамбов, 2005. – 18 с.

12. Небезина, И.И. Обучение иностранному языку детей 5-8 лет на музыкально-ритмической основе (на материале английского языка) / И.И. Небезина. – Автореферат дисс. на соискание ученой степени канд.пед.наук. – 13.00.02. – Москва, 2000. – 16 с.

13. Пассов, Е.И. Концепция коммуникативного иноязычного образования (теория и ее реализация) / Е.И. Пассов, Л.В. Кибирева, Э. Колларова. – СПб: Златоуст, 2007. – 200 с.

14. Пониматко, А.П. Обучение дошкольников иностранному языку на основе игрового моделирования иноязычного общения / А.П. Пониматко. – Дис.кан.пед.наук. – Минск, 1991. – 222 с.

15. Сакулина, Н.П. Рисование в дошкольном детстве / Н.П. Сакулина. – М.: Просвещение, 1965. – 64 с.

16. Смирнова, С.А. Развитие коммуникативности младших школьников при обучении иностранному языку средствами кукольного театра / С.А. Смирнова. – дисс ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Губкин, 2004.

17. Сухомлинский, В.А. Разговор с молодым директором / В.А. Сухомлинский // Народное образование. – 1965. – №11. – С. 43.

18. Тимошенко, И.И. Теоретические основы применения интеграции различных видов детской деятельности на начальном этапе формирования основ коммуникативной компетенции дошкольников / И.И. Тимошенко, Н.А. Баранова // Молодой ученый. – 2017. – №41. – С. 166-168. – URL <https://moluch.ru/archive/175/45948/> (дата обращения: 12.09.2019).

19. Ткачук, Г.Д. Обучение дошкольников иностранному языку на основе сочинительства сказочных историй: На материале французского языка / Г.Д. Ткачук. – Дисс...канд.пед.наук.13.00.02. – Нижний Новгород, 2001. – 244 с.

20. Ушинский, К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т. Т. 2. Сост. С.Ф. Егоров. / К.Д. Ушинский. – М.: Педагогика, 1998. – 350 с.

21. PhotoFunEditor.com: [Электронный ресурс]. URL: <https://ru.photofuneditor.com/collage-picture-online> (Дата обращения: 18.02.2022). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей

22. Super Simple Songs® is a collection of original kids songs and classic nursery rhymes: [Электронный ресурс]. URL: <https://supersimple.com/super-simple-songs/>(Дата обращения: 19.02.2022). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей

УДК 378.2

**старший преподаватель Спиридонова Марина Ивановна**

«Институт пищевых технологий и дизайна» – филиал государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Нижегородский государственный инженерно-экономический университет» (г. Нижний Новгород);

**старший преподаватель Максимова Ирина Викторовна**

«Институт пищевых технологий и дизайна» – филиал государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Нижегородский государственный инженерно-экономический университет» (г. Нижний Новгород);

**старший преподаватель Карпова Татьяна Владимировна**

«Институт пищевых технологий и дизайна» – филиал государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Нижегородский государственный инженерно-экономический университет» (г. Нижний Новгород)

## САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ MOODLE ПРИ ОБУЧЕНИИ В ПИЩЕВОМ ВУЗЕ

*Аннотация.* В статье транслируется опыт по применению системы дистанционного обучения в системе Moodle, которая является одним из способов при формировании навыков самостоятельной работы студентов, без которой невозможно формирование профессиональных компетенций обучающихся. Стандарт образования нового поколения, основанный на компетентностном подходе, в основе которого лежит деятельностный подход, реализуется с помощью педагогических принципов, обеспечивающих использование активных и интерактивных методов обучения, связанных с развитием у обучающихся способности самостоятельной работы, необходимой для формирования профессиональных компетенций. Выпускник, обладающий навыками самостоятельной работы в определённой сфере, является конкурентоспособным и востребованным на рынке труда. Целью нашего исследования является продолжение систематической работы по применению в образовательном процессе вуза СДО Moodle.

*Ключевые слова:* самостоятельная работа, компетентностный подход, педагогические условия, пищевой вуз, Moodle.

*Annotation.* The article translates the experience of using the distance learning system in the Moodle system, which is one of the ways in the formation of students' independent work skills, without which it is impossible to form students' professional competencies. The new generation education standard based on a competence-based approach, which is based on an activity-based approach, is implemented with the help of pedagogical principles that ensure the use of active and interactive teaching methods associated with the development of students' ability to work independently, necessary for the formation of professional competencies. A graduate with the skills of independent work in a certain field is competitive and in demand in the labor market. The purpose of our research is to continue systematic work on the use of Moodle in the educational process of the university.

*Key words:* independent work, competence approach, pedagogical conditions, food university, Moodle.


**Введение.** В современных условиях всё большее значение приобретает система дистанционного обучения Moodle, которая является незаменимым инструментом в случае заочного и дополняет очное обучение как один из факторов развития навыков самостоятельной работы. Самостоятельная работа рассматривается нами как комплекс компонентов организационного, методического и личностного характера, способствующая формированию профессиональных компетенций. Выпускник, обладающий навыками самостоятельной работы в определённой сфере, является конкурентоспособным и востребованным на рынке труда [1, 2, 3].

**Изложение основного материала статьи.** Целью нашего исследования является продолжение систематической работы по применению в образовательном процессе вуза СДО Moodle.

Для реализации поставленной цели сформулированы следующие задачи: 1. Изучить возможности использования СДО Moodle при формировании у студентов навыка самостоятельной работы; 2. Разработать образовательный контент для проведения лекционных, практических, лабораторных занятий, тестовых заданий по курсу «Физическая химия» для студентов-технологов очной и заочной формы обучения; 3. Провести педагогический мониторинг процесса обучения с использованием дистанционных технологий и электронных образовательных ресурсов.

Модульная объектно-ориентированная динамическая учебная среда применяется для управления обучением, поскольку она направлена на организацию взаимодействия между преподавателем и обучающимися, является мощной поддержкой очного и заочного обучения. С активным внедрением в учебный процесс электронных форм обучения известные педагогические технологии, например, проблемное обучение, проектная деятельность обучающихся дают новые перспективные возможности для повышения эффективности обучения студентов [5, 6, 7].

В СДО Moodle преподаватель размещает теоретический и практический материал по всему учебному курсу: лекции, семинарские занятия, лабораторно-практические работы, презентации, обучающие тесты, тренировочные задания и вопросы на понимание, оцениваемое задание, список рекомендуемых Интернет-ресурсов и т.д. В данной работе мы остановимся на освещении методических возможностей СДО Moodle при составлении лекционного материала. Нами разработаны лекции по физической химии к разделу «Термодинамика». Лекция имеет меню, по которому можно переходить от одного вопроса к другому, а также к другой лекции. На рисунке 1 представлена страница лекции, на которой это меню видно. При открывании меню обучающийся видит содержание страниц лекции, где могут быть использованы гиперссылки на медиа ресурсы в сети интернет. В содержание вводятся кластеры с вопросами разных типов, на которые необходимо ответить. Это могут быть вопросы с множественным выбором ответа, числовой ответ и т.д. Обучающиеся, прочитывают лекцию, делают конспект в лекционной тетради, отвечают на контрольные вопросы по лекции в СДО, получая сразу соответствующую оценку за продемонстрированные знания.

Электронная информационно-образовательная среда института пищевых технологий и дизайна Марина Ивановна Спиридонова 

## Лекция 1. Термодинамика

Просмотр [Редактировать](#) [Отчеты](#) [Оценить эссе](#)

Текущий балл отображается только для студентов. Чтобы протестировать текущий балл, зайдите как студент.

### Первый закон термодинамики

*Теплота, поглощаемая системой, расходуется на увеличение внутренней энергии и на совершаемую системой механическую работу.*

$$Q = \Delta U + A$$

Если работа сводится к расширению или сжатию газа, то

$$Q_p = \Delta U + p\Delta V$$

Применение первого закона термодинамики к различным процессам.

При изохорном процессе  $\Delta V = 0$  уравнение первого начала термодинамики имеет вид:

$$Q_V = \Delta U$$

Для изохорных процессов количество теплоты также не зависит от пути перехода и определяется только начальным и конечным состоянием системы.

При адиабатном процессе, когда  $Q = 0$ , первый закон термодинамики принимает вид:

$$A = -\Delta U$$

В адиабатном процессе механическая работа может совершаться только за счет убыли внутренней энергии системы.

При изотермическом процессе внутренняя энергия системы – величина постоянная,  $\Delta U = 0$ . Тогда уравнение первого закона:

$$Q = A$$

Меню лекции

- [Содержание](#)
- [Предмет химической термодинамики](#)
- [Параметры состояния. Термодинамические функции. Термодинамические процессы](#)
- [Первый закон термодинамики](#)
- [Закон Гесса. Следствия из закона Гесса](#)
- [Решение задач](#)

Связанное медиа

[Щелкните здесь для просмотра.](#)

**Рисунок 1. Страница лекции в СДО Moodle**

Таким образом, изучение лекционного материала контролируется преподавателем, который осуществляет педагогический мониторинг посещаемости студентов и работы с лекционным материалом. Нет необходимости студентам делать фото своего конспекта лекции и отсылать его преподавателю.

Для студентов-технологов как очной, так и заочной формы обучения самостоятельная работа по учебной дисциплине в системе дистанционного обучения способствует их социальной адаптации к работе в онлайн-среде, что подготовит их к будущей профессиональной деятельности.

Организация работы студентов в СДО Moodle требует умений находить дополнительную учебную и научно-популярную литературу, пользоваться различным справочным материалом, помогает отрабатывать умения выделять главное и второстепенное в тексте, стимулирует развитие креативных способностей обучаемых.

Другой аспект использования СДО Moodle – это создание с помощью инструментов платформы тестов разного характера. Нами главным образом создаются тесты с множественным выбором (см. Рисунок 2), а также с записью решения задачи (см. Рисунок 3).



**Вопрос 1**  
Пока нет ответа  
Балл: 1,00  
Отметить вопрос  
Редактировать вопрос

К анионам II аналитической группы относятся

Выберите один ответ:

- a.  $\text{NO}_3^-$ ;  $\text{Cl}^-$ ;  $\text{CO}_3^{2-}$
- b.  $\text{Cl}^-$ ;  $\text{SO}_4^{2-}$ ;  $\text{NO}_3^-$
- c.  $\text{SO}_4^{2-}$ ;  $\text{CO}_3^{2-}$ ;  $\text{PO}_4^{3-}$

Навигация по тесту

1	2	3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31	32	33	34	35	36
37	38	39	40	41	42	43	44	45
46	47	48	49	50				

[Закончить попытку...](#)

Оставшееся время **0:59:33**

[Начать новый просмотр](#)

← Растворы

Перейти на...

Сборник лабораторных работ "Химия" (копия) ▶

[Следующая страница](#)

**Рисунок 2. Пример тестового вопроса с множественным выбором**

**Вопрос 7**  
Пока нет ответа  
Балл: 1,00  
Отметить вопрос  
Редактировать вопрос

Записать решение задачи в виде текстового файла или 1 фото. Это задача была в тесте во множественном выборе. Здесь запишите её решение.

В гальваническом элементе Якоби-Даниэля при 298 К установилось равновесие:

$$\text{Zn} + 2\text{Ag}^+ \rightleftharpoons \text{Zn}^{2+} + 2\text{Ag}$$

Концентрация ионов  $\text{Zn}^{2+}$  составляет 0,01 моль/л, концентрация ионов  $\text{Ag}^+$  составляет 0,001 моль/л. Стандартный электродный потенциал  $\varphi^\circ_{\text{Zn}^{2+}/\text{Zn}} = -0,76 \text{ В}$ ,  $\varphi^\circ_{\text{Ag}^+/\text{Ag}} = 0,80 \text{ В}$ . Э.д.с. данного гальванического элемента равна:

Навигация по тесту

1	2	3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25		

[Закончить попытку...](#)

Оставшееся время **0:59:01**

[Начать новый просмотр](#)

**Рисунок 3. Пример тестового вопроса с записью решения задачи**

Последний вариант теста проверяется преподавателем, который выставляет балл, предусмотренный в настройках теста, после проверки всех задач в тесте, система Moodle сама подсчитывает процент выполнения теста и выставляет оценку отлично, хорошо, удовлетворительно, неудовлетворительно, которые задаются также в настройках теста. Проводить тестирование с целью контроля можно в условиях учебного процесса при очном обучении, а также с для закрепления учебного материала тест можно выполнить в домашних условиях и система сразу по окончании тестирования выставит оценку обучаемому.

Так же система дистанционного обучения имеет гибкий интерфейс с возможностью конфигурирования макетов и дизайна отдельных страниц. Платформу можно интегрировать с большим количеством программного обеспечения, включая инструменты для общения, совместной работы, управления документами и другие приложения для повышения производительности. Moodle предоставляет пространство для совместной работы преподавателей и студентов, где доступны различные возможности для отслеживания успеваемости учащихся.

Нами проведён педагогический мониторинг по использованию СДО Moodle среди студентов 1 курса, изучающих дисциплину «Физическая химия» для диагностики формирования самостоятельной работы.

Были разработаны вопросы, на которые ответили студенты контрольной и экспериментальной групп. Результаты мониторинга представлены в таблице 1. В контрольной группе студенты обучались традиционно, в экспериментальной традиционно и с помощью СДО Moodle.

## Мониторинг использования СДО Moodle

Группы вопросов	Контрольная группа, %	Экспериментальная группа %
Мотивационный компонент (личностный)	40	80
Когнитивный компонент (знаний)	35	70
Самоорганизационный компонент или технический (способ деятельности)	42	65
Самостоятельное выполнение заданий как результат (без помощи преподавателя)	45	75

По данным педагогического мониторинга обучение в системе дистанционного обучения более эффективно формирует навыки самостоятельной работы.

**Выводы.** Таким образом, развитие самостоятельной деятельности будущих специалистов обеспечивается педагогическими методами и приемами с использованием цифровых технологий и электронных образовательных ресурсов, что значительно повышает возможности традиционного процесса обучения. Это задает принципиально новые ориентиры подготовки бакалавра пищевой промышленности и методологические установки всего процесса обучения.

**Литература:**

1. Абрамов, С.М. Генезис образовательной самостоятельности студентов в процессе дистанционного обучения (на примере негосударственного гуманитарного вуза) / С.М. Абрамов. – Екатеринбург, 2003. – 22 с.
2. Завьялов, А.Н. Формирование информационной компетентности студентов в области компьютерных технологий (на примере среднего профессионального образования). – Автореф. дис. ...канд. пед. наук. / А.Н. Завьялов. – Тюмень, 2005. – 17 с.
3. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – С. 4.
4. Семенов, А.Л. Роль информационных технологий в общем среднем образовании / А.Л. Семенов. – М.: МИПКРО, 2000. – 12 с.
5. Сериков, Г.Г. Оптимизация самостоятельной работы школьников на основе комплексно-деятельностного подхода / Г.Г. Сериков. – Челябинск, 1993. – 26 с.
6. Тришина, С.В. Информационная компетентность специалиста в системе дополнительного профессионального образования / С.В. Тришина, А.В. Хуторской [Электронный ресурс] // Эйдос: интернет-журнал. – 2004. – 22 июня. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2004/0622-09.htm>.
7. Хуторской, А.В. Проблемы и перспективы дистанционного образования в средней образовательной школе / А.В. Хуторской, Е.С. Полат // Эйдос: интернет-журнал. – 2021. – №1.

Педагогика

**УДК 37**

кандидат педагогических наук, доцент **Степанова Инга Юрьевна**  
Сибирский федеральный университет (г. Красноярск);  
старший преподаватель **Никитенко Юлия Александровна**  
Сибирский федеральный университет (г. Красноярск)

### СТРАТЕГИЯ СОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГУ В РЕФЛЕКСИВНОЙ АДАПТАЦИИ К ИЗМЕНЕНИЯМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ

*Аннотация.* Статья посвящена вопросу помощи педагогам в адаптации к непрерывно происходящим переменам в образовании. Адаптация рассматривается как процесс, движущий развитие (В.И. Медведев). Проводится теоретическое обоснование выбора типа «рефлексивной адаптации». Раскрывается сущность стратегии содействия в овладении педагогом способом рефлексивной адаптации. Стратегия содействия включает четыре выделенные авторами фазы. Первая фаза предполагает помощь педагогам в критическом осмыслении преобладающих у педагогов способов адаптации к изменениям среды. Вторая фаза направляется на осознание и принятие цели осуществления перехода от «Я-реального» к «Я-идеальному». Третья фаза заключается в поддержке осознанного выбора альтернативных вариантов поведения и действий для движения к перспективному образу себя с опорой на актуальное состояние. Четвертая фаза ориентирует на сопровождение при реализации разработанного плана действий, совместный контроль и оценку результативности с коррекцией в случаях необходимости. Предлагаются отдельные тактические действия по реализации стратегии на каждой фазе. Описываются условия реализации и возможные затруднения. Также показывается потребность подготовки специалистов-андрагогов. Именно они необходимы для оказания содействия педагогам в рефлексивной адаптации к изменениям образовательной действительности.

*Ключевые слова:* рефлексивная адаптация, педагог, стратегия содействия, тактики, изменения среды, образовательная действительность.

*Annotation.* The article is devoted to the issue of helping teachers to adapt to the ongoing changes in education. Adaptation is considered as a process driving development (V.I. Medvedev). The theoretical justification of the choice of the type of "reflexive adaptation" is carried out. The essence of the strategy of assistance in mastering the teacher's method of reflexive adaptation is revealed. The assistance strategy includes four phases identified by the authors. The first phase involves helping teachers to critically comprehend the methods of adaptation prevailing among teachers to changes in the environment. The second phase is aimed at realizing and accepting the goal of making the transition from the "I-real" to the "I-ideal". The third phase is to support the conscious choice of alternative behaviors and actions to move towards a promising self-image based on the current state. The fourth phase focuses on support in the implementation of the developed action plan, joint monitoring and evaluation of performance with correction if necessary. Separate tactical actions are proposed to implement the strategy at each phase. The conditions of

implementation and possible difficulties are described. The need for training andragog specialists is also shown. They are necessary to assist teachers in reflexive adaptation to changes in educational reality.

*Key words:* reflexive adaptation, educator, facilitation strategy, tactics, environmental change, educational reality.

**Введение.** Изменения стали непреложной характеристикой настоящего времени. Во «времена перемен» становятся актуальными такие характеристики личности, которые позволяют сохранять свою продуктивность в изменяющихся обстоятельствах, а не просто выживать.

Стандартизация, цифровизация, индивидуализация и пр. как тренды и вызовы современного мира приводят к тому, что педагогическая сфера деятельности в настоящем характеризуется значительным количеством преобразований, нововведений, направленных на становление нового качества образования. С обозначенной точки зрения представляется оправданным обратить внимание на создание условий для раскрытия способностей педагога адаптироваться к происходящим изменениям без потери собственной эффективности, саморазрушения, выгорания и пр. Поэтому считаем необходимым обратиться к сущности адаптации в ее рефлексивном аспекте.

**Изложение основного материала статьи.** Анализ работ различных исследователей говорит о том, что адаптация выступает не только как приспособление к внешней среде, но и как активное взаимодействие с ней, приводящее и к преобразованию среды, и к преобразованию самого себя. В своих работах по изучению адаптации человека В.И. Медведев выделяет два подхода к адаптации: как к механизму защиты, приспособления к факторам внешней среды; как к процессу, движущему развитию [5]. Во втором подходе скрывается рефлексивный аспект адаптации.

Взгляд на адаптацию педагога к изменяющимся обстоятельствам среды без потери продуктивности предполагает переключение внимания от собственно приспособительного начала в пользу преобразовательного, развивающего. Понимание способности к адаптации как вида активности человека, делает возможным рассматривать ее как некое динамическое образование, позволяющее целенаправленно активно, а не реактивно, на основе использования механизма обратной связи, рефлексии изменять собственное поведение в соответствии с потребностями, задаваемыми внешними и внутренними условиями. При этом внешние условия задаются изменяющимися обстоятельствами педагогической деятельности и новыми требованиями к ее результатам, что предполагает обладание рядом психофизиологических качеств. Внутренние же условия определяются совокупностью сформированных личностно-деятельностных характеристик (знаний, умений, способностей), позволяющих разворачивать во времени и пространстве целенаправленную программу собственных действий.

Продуктивность взаимодействия внутренних и внешних условий зависит от представленной в сознании педагога «концептуальной модели» (В.И. Медведев), определяющей его восприятие и оценку обстоятельств и самого себя, выступающей основанием для самоопределения. Данная модель представляет собой индивидуальный образ мира, в котором находят отражение прошлое как базис опыта, настоящее как совокупность обстоятельств и характеристик, будущее как перспектива. Благодаря данной модели определяются цель и желаемый результат, прогнозируются потенциальные изменения и предполагаемые шаги, реализуется собственная программа преобразовательных действий. Тем самым «концептуальная модель» предназначена для выполнения несколько функций: формирования на основе опыта представлений о наличной ситуации, ее образа в сознании с преобладанием основополагающих, а не случайных признаков; определения целей и задач, которые предстоит решить для достижения цели; построения плана предполагаемых действий и разработке/выборе стратегии поведения. А, значит, формируемый адаптационный ответ на изменяющиеся обстоятельства среды в значительной степени зависит от осознанности педагога, его готовности личностно, рефлексивно подходить к разрешению возникающих когнитивно-деятельностных противоречий.

Обращая внимание на потребность разрешения противоречий между собой и своей жизнью, а также противоречий, возникающих в собственном сознании, при решении задач личностной адаптации, В.И. Медведев выделил такой тип адаптации как «рефлексивная адаптация». Рефлексивная адаптация необходима для анализа различных «концептуальных моделей»; для выявления оснований и структурирования на их основе и внешних, и внутренних условий в целостном контексте мировоззрения человека. А, следовательно, нужно создавать предпосылки для овладения педагогом такого средства, способа как рефлексивная адаптация, разрабатывая стратегию содействия его освоению.

Содействие как педагогическая стратегия выражается в сознательном деятельном участии в делах подопечного (в данном случае педагога) с целью помочь ему, сделать процесс освоения более доступным, в том числе и за счет эмоциональной поддержки (В.В. Игнатова, Л.А. Барановская). Она реализуется посредством последовательных действий, начиная от критического осмысления, переходя к осмысленному выбору альтернативных вариантов, далее к конкретизации собственных целей и задач, разработке плана (проекта) по их достижению, предусматривающего контроль, оценку результативности и корректирующие действия [3]. Указанные действия могут быть сгруппированы в несколько фаз, которые далее рассмотрим более подробно.

Первая фаза стратегии содействия педагогу в рефлексивной адаптации к изменениям образовательной действительности предполагает критическое осмысление «концептуальных моделей», отражающих преобладающие у педагогов способы адаптации к изменениям среды, и переход к осознанному выбору альтернативных вариантов поведения и действий. Сложность критического осмысления заключается в том, что возникновение данных моделей чаще всего происходит стихийно, а, значит, они могут быть крайней противоречивыми. Поэтому важна проблематизация дорефлексивно, спонтанно сложившихся представлений педагогов. И тогда становится возможным системно и целенаправленно организованный процесс рефлексивной работы с представлениями по наведению структурного порядка в сознании, способствующего поиску продуктивного выхода в проблемных ситуациях.

Проблематизация дорефлексивных представлений предполагает обнаружение и фиксацию противоречий в сознании относительно восприятия внешней ситуации, а также относительно самого себя, своего положения, своих способностей в данной ситуации. Устранение подобных противоречий возможно посредством формулирования проблем, их рефлексивного осмысления и рационального анализа.

Основным инструментом работы по выявлению противоречий в представлениях, которые чаще всего не осознаются педагогами, становятся проблематизирующие вопросы. При их постановке необходимо удерживать логико-содержательные связи, обеспечивая направленность мыслительного процесса, обозначая возникающие разрывы в производимых рассуждениях. Внимание к спорным моментам, противоположным по смыслу высказываниям делает возможным фиксацию разрывов, обозначение противоречий. В оформленном виде они становятся доступными для изучения, рефлексивного исследования причин их возникновения, а также для определения лакун в собственных представлениях или выявления стереотипов, которые неосознанно отложились в сознании, а теперь препятствуют поиску конструктивного выхода для продуктивной адаптации при изменении среды.

Эффективно реализованные проблематизации определяют осознанный запрос на расширение, углубление, коррекцию собственных представлений как по отношению к внешним, так и по отношению к внутренним условиям. Концептуализация

представлений, их мировоззренческое обогащение достигается за счет многостороннего изучения системы реальных и изменяющихся обстоятельств педагогической деятельности, в том числе и нормативно-правовой базы; а также за счет построения образа потенциально успешного Педагога-Деятеля («Я-идеальное»).

Основным методом для осуществления проблематизаций, осознанной работы с представлениями выступают рефлексивно-аналитические беседы. Они предполагают организацию дискурсивного типа коммуникации, сложность которого заключается в том, что важными становятся прежде всего цели, установки коммуникантов, а не только текст. Логика и способы осмысления обсуждаемого содержания являются предметом, о котором договариваются. Тем самым становится возможным сравнение различных взглядов и пониманий явлений, процессов при определении их сущности, совместное определение причинно-следственных связей. Вопросы эвристического характера направляют мыслительный процесс, позволяя соединить получаемую в ходе обмена высказываниями информацию и собственный опыт, а также соотносить их с ранее запечатленным в сознании, критикуя, подтверждая или опровергая руководящие действиями/мыследействиями установки.

Продуктивность проведения рефлексивно-аналитических бесед определяется осуществлением фасилитирующих действий. Фасилитатор необходим, чтобы побуждать к работе каждого участника, помогать справляться с возникающими разногласиями, преодолевать «зону стонов», характерную для моментов, когда противоречия и проблемы вышли на поверхность и кажутся не разрешимыми, а выход невозможным. Его роль возрастает, когда вырисовывается образ потенциально успешного Педагога-Деятеля, а педагоги-участники начинают осознавать насколько он далек от их «Я-реального». Ведь согласно феноменологической теории К. Роджерса [6] человеку для функционирования в социуме необходимо, чтобы его «Я-идеальное» недалеко отстояло от «Я-реального» в семантическом пространстве и было открыто для корректировки.

Активность бесед фасилитатором поддерживается за счет циклически осуществляемого стимулирования участников на речемыслительные и рефлексивные действия, адресное обращение к их чувственно-когнитивному опыту. Открытое взаимодействие исследователяского характера ориентируется на превращение проблемы в ресурс, что способствует открытию собственных мыслей, чувств, переживаний. Доверие и искренность как непреложные свойства атмосферы при организации рефлексивно-аналитических бесед создают предпосылки для неожиданного рождения креативных идей, интеграции соображений, что способствует продуктивной трансформации наличных представлений, их обогащению, осмысленному появлению новых структур и связей, как основы рефлексивной адаптации.

Результатом рефлексивно-аналитических бесед становится обнаружение разрыва между «Я-реальное» и «Я-идеальное», определяя переход к следующей (второй) фазе реализации стратегии содействия педагогу в рефлексивной адаптации к изменениям образовательной действительности. На данной фазе педагогом присваивается цель – проектирование собственного, авторского решения для сближения «Я-реального» и «Я-идеального». Для достижения поставленной цели возникает потребность конкретизировать задачи, которые связываются со структурно-содержательным наполнением актуального и перспективного образа себя.

Конкретизация актуального образа предполагает осуществление адекватной самооценки себя как субъекта деятельности. Содействие при внутренней самооценке заключается в том, чтобы помочь с выявлением актуального образа себя по отношению к следующим моментам: направленность на процесс, содержание труда или на получение результата; конструктивный или неконструктивный характер направленности в деятельности; специфика мотивации на престиж, социально-профессиональное общение, общественную полезность, сотрудничество, интерес к оценке коллег, собственное развитие, узко-индивидуальную самореализацию в труде. Оно осуществляется за счет разнообразных рефлексивными процедур, включающих ведение рефлексивных дневников, подготовку рефлексивно-аналитических эссе, заполнение карт самонаблюдения. С использованием названных средств педагогам предлагается обнаружить у себя различные личностные свойства, такие как: а) ориентация на действия в профессиональной сфере ситуативная (случайная); тактическая, с опорой на тип возникающих ситуации; стратегическая; б) направленность действий на удовлетворение своих потребностей, на соответствие требованиям деятельностной нормы, на развитие образовательной организации, профессионального сообщества и самого себя; в) преобладающий интерес в организации к функционированию, к оптимизации функционирования, к развитию, стремление выйти за пределы организации; г) нацеленность на установление отношений с коллегами неформального, делового характера отношений, сочетание того и другого; д) реализация установки на поддержание профессионального уровня, на профессиональный рост; е) настрой на работу с опорой на предписание, концептуальное и рефлексивное их переосмысление с опорой на теоретические положения; ж) стремление уходить от сложных переговоров с коллегами, руководством, готовность к самостоятельному согласованию деловых интересов с коллегами, руководством и пр. После рефлексивной работы и самоанализа фокус переводится на построение перспективного образа себя по тем же самым параметрам. В качестве инструмента целесообразно использование личностно-ресурсного картирования.

Далее необходимо провести сопоставление актуального и перспективного образов себя. При сопоставлении состояние отдельных личностно-деятельностных характеристик, обеспечивающих успешность и продуктивность, предлагается определить те, которые имеет смысл оставить без изменений. Вместе с тем важным становится сделать акцент и выделить те характеристики и свойства, состояние которых вносят существенные ограничения и требуют изменения, развития. Именно они становятся основанием для конкретизации собственных задач на самоизменение.

Третья фаза стратегии содействия педагогу в рефлексивной адаптации к изменениям образовательной действительности направлена на разработку плана действий по сближению собственных «Я-реальное» и «Я-идеальное». Составление плана действий предполагает помощь в реконструкции собственного опыта для обнаружения успешных, ранее реализованных способов самоизменения. Вместе с тем в сотрудничестве с коллегами и фасилитатором проводится дополнение его новыми представлениями о вариантах развития событий, о потенциале собственных действий, о вариантах нового способа действия, которые в последствии интегрируются, что позволит моделировать иное поведение в предстоящем, в будущем, на перспективу.

При формировании новых вариантов поведения педагогов знакомят с конструктивными способами управления собой при взаимодействии с изменяющейся средой. Именно их освоение и позволит определить ключевые шаги плана самоизменений. Внимание педагогов обращается на важность освоения способов совладающего поведения, позволяющих посредством осознанных действий, соответствующих личностным особенностям и специфике ситуации, справляться с трудными ситуациями, преодолевать их стрессующие воздействия. Происходит знакомство педагогов с разнообразными копинг-стратегиями, которые можно рассматривать, например, применяя классификацию, предложенную У. Вейтеном и М. Ллойдом [8]: когнитивная адаптация (на основе мышления изменяется отношение к ситуации), поведенческая адаптация (фокусировка на причинах проблемы с целью устранения или изменения ее источника), эмоционально-волевая адаптация (преобразование эмоций, сопровождающих стресс при его восприятии). Обсуждаются условия для тренинга их применения.

При составлении плана самоизменений важно обеспечить связь времен: будущего, определяющего желаемое; прошлого, несущего опыт, ресурс; настоящего, актуального, в котором будет реализовываться план, воплощаться новый способ действия. Объясняется, что выделенная тройка компонентов позволит создавать прочувствованное поле переживаний, порождать ситуации активности, которые необходимы для совершения осознанного выбора и принятия решения о собственных изменениях, определение необходимых шагов и критериев результативности намеченных преобразований. Продуктом подобной работы становится индивидуальная программа развития, задающая план самоизменений в ближайшей перспективе.

Четвертая фаза стратегии содействия педагогу в рефлексивной адаптации к изменениям образовательной действительности предполагает помощь в реализации разработанного плана действий, совместный контроль и оценку результативности с коррекцией в случаях необходимости. Помощь в реализации плана действий связывается с мотивирующими действиями по освоению оптимальных способов преодоления трудностей, которые естественно возникают при решении задач развития. Мотивирующие действия связываются с рассмотрением через призму собственного опыта типов переживаний (Ф.Е. Василюком) [2]: непродуктивные (гедонистические, предполагающие сокрытие от самого себя значимости трудных обстоятельств; реалистические, когда сложность обстоятельств понимается и принимается, но не находятся силы на их преодоление), продуктивные (ценностные, мобилизующие активно-волевые ресурсы личности на поиск возможности изменить сложные обстоятельства при адекватном реагировании; творческие, ориентирующие на позитивные изменения в сложных обстоятельствах). Можно «примерить» на себя стили поведения в трудных ситуациях (А.К. Маркова) [4]: капитулятивный (отказ от деятельности в сложной ситуации, характеризующийся отсутствием личностного смысла); волевой (опора только на свои собственные возможности, мотивы долженствования, дисциплины, бескомпромиссного отношения к себе, к другому, к обстоятельствам; рефлексивный (управление ситуацией посредством переосмысления ценностей, притязаний, выявления стереотипов и их критика с последующей трансформацией); конструктивный (управление действиями по активной и рациональной организации обстоятельств при внимательном отношении к собственному статусу).

Значимость мотивирующих моментов определяется психологическим аспектом адаптации, требующим рефлексивного переживания опыта, чтобы в последствии можно было сформировать новый опыт (А.Н. Алехин) [1]. Мерой для выявления внутреннего согласия на качество переживаний служит различаемое по степени чувство удовлетворенности (собой, другими, миром, деятельностью), отражая меру соответствия собственного опыта и эмоций складывающимся обстоятельствам. Обмен успешным опытом или модельными представлениями о том, как можно продуктивно принимать сложные ситуации и преодолевать трудности также выступает источником активности педагогов при реализации плана самоизменений.

Реализация, контроль, оценка и коррекция, осуществляемые на четвертой фазе реализации стратегии содействия предполагает осуществление тренинговых процедур, направленных на освоение названных ранее копинг-стратегий. Для освоения когнитивных копинг-стратегий предлагается практиковать ментальное дистанцирование, трансформацию, корректировку целей, обращение к юмору и пр. Освоение поведенческих копинг-стратегий связывается с расширением способов информационного поиска, приобретением организационно-управленческих умений, связанных с постановкой проблем, прогнозированием сценариев развития ситуаций, определением результативно заданных целей, планированием решений, контролем за выполнением действий, оценкой их результативности и коррекцией. Ориентация на практическую применимость копинг-стратегий эмоционально-волевой адаптации осуществляется за счет освоения способов активного выражения эмоций, управления чувством враждебности, а также восстановления ресурсов (медитации, релаксации и пр.).

Игровая условность тренинговых процедур обеспечивает безопасность проб новых для себя стратегий поведения. Она позволяет более спокойно относиться к своим высказываниям, суждениям, действиям при совершении ранее непривычного. Экспериментирование с нетипичными для себя проявлениями дает возможность находить собственные варианты выхода из затруднительных ситуаций в когнитивной, поведенческой, эмоционально-волевой сферах личности, порождая собственный способ рефлексивной адаптации. Реализация тренинговых процедур исключает любые формы давления, предоставляет возможность открыто проявлять себя на индивидуальном, личностном и субъективном уровнях. Тем самым создается реальная возможность контролировать и оценивать результативность выполнения плана самоизменений и вносить в него коррективы.

**Выводы.** Таким образом, реализации стратегии содействия педагогу в рефлексивной адаптации к изменениям образовательной действительности становится вполне возможной. За счет цикличности осуществления фаз она начинает осуществляться на этапе подготовке в вузе, а потом продолжается в послевузовский период внутри профессиональных сообществ, при непрерывном повышении профессионального мастерства в соответствующих центрах, институтах повышения квалификации, распределяясь во времени. Но для оказания содействия педагогам нужны специалисты-андрагоги, способные выступать фасилитаторами, тренерами, коучами, модераторами, медиаторами, тьюторами, супервизорами [7]. И таких специалистов нужно готовить, выращивать, создавая условия для освоения необходимых компетенций.

#### Литература:

1. Алехин, А.Н. Адаптация как концепт в медико-психологическом исследовании / А.Н. Алехин // Юбилейный сборник научных трудов (к 10-летию кафедры клинической психологии РГПУ имени А.И. Герцена). – Санкт-Петербург, 2010. – С. 27-32.
2. Василюк, Ф.Е. Психология переживания: монография / Ф.Е. Василюк. – Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 200 с.
3. Игнатова, В.В. Содействие как педагогическая стратегия / В.В. Игнатова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – №14. – С. 44-52.
4. Маркова, А.К. Психология профессионализма: учебное пособие / А.К. Маркова. – Москва: Междунар. гуманитар. фонд «Знание», 1996. – 308 с.
5. Медведев, В.И. Адаптация человека: монография / В.И. Медведев. – Санкт-Петербург: Ин-т мозга человека РАН, 2003. – 551 с.
6. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / пер. с англ. М.М. Исениной; общ. ред. и предисл. Е.И. Исениной. – М.: Прогресс: Универс, 1994. – 479 с.
7. Степанова, И.Ю., Зырянова Е.В. О новых педагогических позициях преподавателя при реализации подготовки педагогов в вузе в условиях стандартов нового поколения // Образование и социализация личности в современном обществе: материалы X международной научной конференции; ответственный редактор В.А. Адольф. – Красноярск: Изд-во Красн. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2016. – С. 222-227.
8. Weiten W. Psychology applied to modern life / W. Weiten, M.A. Lloyd. – Wadsworth Cengage Learning, 2006. – 696 p.

УДК 378

**аспирант направления «Образование и педагогические науки» Тимофеева Мария Юрьевна**

Гжельский государственный университет (Московская область, пос. Электроизолятор);

**аспирант направления «Образование и педагогические науки» Кравченко Ирина Андреевна**

Гжельский государственный университет (Московская область, пос. Электроизолятор);

**кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психологии  
и педагогики Соловьёва Наталья Викторовна**

Гжельский государственный университет (пос. Электроизолятор)

### ПОНЯТИЕ МОТИВАЦИОННОЙ ЗАИНТЕРЕСОВАННОСТИ У СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ КОЛЛЕДЖА

*Аннотация.* В статье раскрывается понятие мотивация. Коллектив авторов приводит аналитический обзор понятия мотивационной заинтересованности, изученного отечественными и зарубежными учеными. В статье делается убедительный вывод о том, что для формирования мотивации необходимо создать благоприятную обстановку в процессе обучения. От желания изучить и принять новое во многом зависит успеваемость учащихся и раскрытие их потенциала. Для формирования мотивации у студентов необходимо оказывать комплексное направленное влияние на студентов, способствующее её повышению. Преподаватели должны отбирать более эффективные методы и средства обучения, способствовать созданию в образовательной организации обучающей среды.

*Ключевые слова:* познавательная деятельность, мотив, мотивация, саморазвитие, учебный процесс.

*Annotation.* The article reveals the concept of motivation. The team of authors provides an analytical review of the concept of motivational interest, studied by domestic and foreign scientists. The article makes a convincing conclusion that in order to form motivation, it is necessary to create a favorable environment in the learning process. The students' academic performance and the unfolding of their potential largely depend on the desire to learn and accept new things. To form motivation in students, it is necessary to exert a comprehensive directed influence on students, contributing to its increase. Teachers should select more effective methods and means of teaching, contribute to the creation of a learning environment in the educational organization.

*Key words:* cognitive activity, motive, motivation, self-development, educational process.

**Введение.** С детства мечтая о приобретении профессии, большинство обучающихся после окончания школы продолжают учёбу в образовательных учреждениях. Некоторые остаются работать в своем городе, а некоторые отправляются искать новые возможности в больших мегаполисах. Но при этом, практика показывает, большое количество студентов не завершают обучения.

Чаще всего это происходит по причине того, что студенты неправильно выбирают профессии. В середине обучения они теряют интерес и в результате приходят к решению бросить учебу.

**Изложение основного материала статьи.** В настоящее время немногие учебные заведения уделяют должное внимание профессиональной ориентации учеников. Во многих учебных заведениях не проводятся тестирования по выбору профессии, а также не ведется мотивирующая работа, направленная на вовлечение учащихся в определенные профессии.

Кроме того, следует отметить, что в настоящее время выдвигают повышенные требования к организации и качеству профессионального образования. Выпускник Вуза сегодня должен не только владеть определенным набором знаний и навыков, но также быть мотивирован на профессиональные достижения и чувствовать свою востребованность на рынке труда. Будущие специалисты должны проявлять интерес к самостоятельному получению знаний, саморазвитию, к постоянному получению нового опыта. Для достижения данных целей студенты должны быть хорошо мотивированы.

Таким образом, для достижения успеха в профессиональном обучении у студента должна быть сформирована мотивационная готовность.

Мотивационная готовность выражается в позитивном отношении человека к выбранной профессии.

Многие психологи и педагоги отмечают, что «процесс учения в значительной мере порождается мотивацией». При этом следует отметить, что в настоящее время в научной литературе нет единого мнения относительно того, что представляет собой термин «мотивация».

В общих чертах мотивация может рассматриваться как:

- сила или влияние, способное побуждать к действию, вдохновлять;
- стимул;
- драйв;
- внутреннее осознание, желание, потребность, побуждающее человека действовать;
- формирование мышления, направленного на достижение результатов [19].

А.П. Панфилова отмечает, что в процессе профессионального обучения человека происходит осознание ценности профессиональной компетентности и эффекта её практического применения. В результате активизируется личная деятельность учащегося, происходит переход от познавательной мотивации к профессиональной [10].

В.П. Иванова и А.Ж. Юсупова мотивацию достижений рассматривают в качестве актуального способа мотивации деятельности, побуждающей на достижение успеха или на избегание неудачи. Данные авторы также отмечают, что мотивация достижений имеет непосредственную взаимосвязь с мотивацией компетентности [4].

О.К. Ульрих также пишет о том, что профессиональная мотивация обучающихся формируется через активную познавательную деятельность, реализуемую на всех этапах обучения [16].

М.А. Оселедец и Т.А. Новикова отдают особое значение мотивации в профессиональном обучении людей. Так, названные авторы указывают, что мотивация является основным средством, позволяющим повысить заинтересованность студентов в результатах обучения. Именно хорошая мотивация способствует личностному развитию, а также повышению научного и творческого потенциала будущих специалистов.

Указанные авторы в своих трудах используют такое понятие, как «профессионально-ценностный мотив», под которым понимается стремление людей получить престижную и востребованную профессию, которая позволит им успешно самореализоваться в жизни [9].

Е.П. Ильина пишет о том, что сформировавшиеся у человека сочетания типологических особенностей могут обуславливать склонность к какой-то определенной деятельности. Осознание данной склонности мотивирует человека к реализации своих способностей в данном направлении [5].

Еще одна группа авторов (О.И. Гаинцевой, О.Л. Карповой и А.Я. Найна) отмечают, что проблема мотивации в профессиональной подготовке будущих специалистов во многом заключается в том, чтобы найти такие решения, которые

позволят профессиональным учебным заведениям осуществлять подготовку выпускников, конкурентоспособных на современном рынке труда [2].

С.Д. Смирнов стимулы профессионального обучения разделяет на внутренние и внешние. Так, по мнению автора, внутренние мотивы формируются исходя из личных потребностей, желаний и стремлений человека, внешние мотивы создаются с помощью поощрения или угрозы наказания. Как правило, такие мотивы являются менее эффективными, в отличие от внутренних. Поэтому для успешного обучения преподавателям необходимо постоянно стремиться к созданию условий, способствующих зарождению внутренней мотивации на всех этапах обучения, даже если первоначально она побуждалась внешними мотивами [12].

Н.А. Бакшаева и А.А. Вербицкий в результате проведенных исследований на данную тему пришли к выводу, что у учащихся с высокой успеваемостью больше преобладают профессиональные и познавательные мотивы [1]. Студенты с низкой успеваемостью, наоборот, в основном мотивированы внешними стимулами.

Е.А. Соколов отмечает, что в современных условиях преподаватель Вызодолжен таким образом организовать учебный процесс, при котором будет обеспечиваться продуктивная творческая деятельность студентов. Осуществляемая в процессе обучения деятельность при этом должна быть направлена на формирование методологических, социальных и нравственно-эстетических основ будущей профессии. Е.А. Соколов также пишет о том, что одной из важнейших задач профессионального обучения является формирование положительной мотивацию к достижению успеха в учебном процессе [13].

В зарубежной литературе также уделяется большое внимание вопросам повышения мотивации в профессиональном обучении студентов. Так, американские исследователи Кайлен Уильямс и Кэролайн Уильямс в своей работе «Пять ключевых составляющих для повышения мотивации студентов» отметили, что мотивация является важнейшим условием для достижения высоких результатов в профессиональном обучении. Согласно материалам данной статьи, достижение качественных результатов в образовании невозможно без мотивации.

Еще один американский исследователь в области психологии Д. Макклелланд выделил 4 мотивационные системы:

- 1) мотив достижения;
- 2) мотив власти;
- 3) аффилиативные мотивы (стремление находиться в социуме и взаимодействовать с другими людьми);
- 4) стремление избегать неудачи.

По мнению данного автора, все названные выше мотивы могут быть задействованы для активации побуждающих стимулов [8].

Немецкие авторы С. Браун и Й. Рихтер указывают на то, что повысить мотивацию студентов возможно путем организации эффективного взаимодействия между преподавателем и учениками. Учащиеся должны формулировать перед собой цели, осознавать последствия выполняемых действий и принимать обдуманные решения. Эти авторы особое внимание уделяют внедрению игровых методов обучения [17].

Австрийские исследователи М. Пивец и О. Дзябенко пишут о том, что применение деловых игр в процессе обучения способствуют усилению мотивации и повышению интереса студентов к предмету. Данные авторы предлагают в рамках образовательного процесса использовать виртуальную обучающую модель с использованием внутренней мотивации. В отличие от внешней мотивации, когда игрок вознаграждается при предоставлении правильного решения проблемы, в рекомендуемой ими игре вознаграждение тесно связано с учебной деятельностью, которую можно рассматривать как желаемый результат [18].

Также в рамках данной темы следует отметить исследования канадского эксперта Б. Трейси по психологии успеха. Данный автор приводит мысль, что прежде всего для формирования мотивации у человека необходимо применять такие меры, которые будут способствовать поддержанию у объекта чувства собственного достоинства и собственной значимости [15]. Данный автор пишет о том, что повышение мотивации достигается за счет достижения хороших результатов в данной сфере. Поэтому совершенствование знаний и навыков всегда способствует повышению вероятности успеха. Б. Трейси указывает на необходимость в постоянном повышении образовательного уровня. Но при этом автор отмечает, что для достижения данной цели прежде всего необходимо правильно выбирать профессию в соответствии с личностными особенностями и талантами человека [14].

Психологи из США Х. Грант Хэлворсон и Т. Хиггинс указывают на то, что у многих людей присутствует так называемая доминирующая мотивация, которая подсказывает, как справляться с определенными жизненными требованиями и трудностями. Преподавателям необходимо обращать на это внимание и оказывать соответствующее влияние на учащихся, ежедневно информируя, убеждая и мотивируя их [3].

Д. Сайдман (американский консультант по корпоративной этике) в своих исследованиях указал на то, что существует только 3 способа реализовать человеческие связи и поведение: принуждение, мотивация и вдохновение. При этом данный автор более значимое место отдает способности вдохновлять, однако и мотивацию он не сбрасывает со счетов [11].

Американский психолог Э. Кади также указал на то, что внутренние мотивы во всех случаях представляют большие перспективы, чем внешние. Поэтому, по мнению данного автора, будет нецелесообразным концентрировать свои усилия на получении недостижимой внешней награды, тем самым упуская шанс отыскать внутренний стимул [7].

Американский преподаватель в сфере электронного обучения Д. Дирксен пишет о том, что мотивация является важнейшей составляющей любого процесса обучения. Без мотивации процесс обучения становится серьезным вызовом для любого человека и даже для самого одаренного преподавателя [6].

На основе анализа литературы [4; 8 и др.] и наших собственных наблюдений, наибольшего внимания в этом смысле заслуживают пять основных компонентов, оказывающих влияние на мотивацию (табл. 1).

Таблица 1

**Влияние на мотивацию студентов**

студент	преподаватель	содержание процесса обучения	метод обучения	Обучающая среда
должен обладать доступом, способностью и интересом к обучению	должен быть образован, управлять учебным процессом, проявлять педагогические качества к своим ученикам	должно быть точным, актуальным, стимулирующим и соответствующим современным реалиям	должен быть творческим, поощряющим, интересным и полезным, должен соответствовать цели обучения	должна быть доступной, безопасной, положительной, максимально направленной на позитивное обучение

**Выводы.** Таким образом, на основе проведенного анализа отечественных и зарубежных источников в области профессиональной мотивации студентов, можно прийти к выводу, что мотивация является важным элементом образовательного процесса, без которого невозможно достигнуть высоких результатов. Для формирования мотивации у студентов необходимо оказывать комплексное направленное влияние на студентов, способствующее её повышению: как со стороны преподавателей, которые в том числе должны отбирать более эффективные методы и средства обучения, так и со стороны созданной в образовательной организации обучающей среды.

**Литература:**

1. Бакшаева, Н.А. Психология мотивации студентов / Н.А. Бакшаева, А.А. Вербицкий: Учеб. пособие. – М.: Логос, 2006. – 184 с.
2. Гаинцева, О.И. Мотивация учебной деятельности студента как залог успешной профессиональной подготовки выпускника вуза / О.И. Гаинцева // Международный научный журнал «Символ науки». – 2015. – № 6. – С. 263-267.
3. Грант Хэлворсон Х., Хиггинс Т. – М.: ИД «Манн, Иванов и Фербер», 2014. – 234 с.
4. Иванова, В.П. Мотивация достижения как мотивация компетентности / В.П. Иванова // Вестник КРСУ. – 2014. – Том 14. – № 10. – С. 35-38.
5. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2002. – 512 с.
6. Искусство обучать: как сделать любое обучение нескучным и эффективным / Джули Дирксен. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2015. – 276 с. [Электронный ресурс] URL: <http://e-koncept.ru/2018/181042.htm>. (дата обращения 1.12.2020)
7. Кадди, Э. Присутствие духа. Как направить силы своей личности на достижение успеха / Э. Кади. – М.: Азбука Бизнес, Азбука-Аттикус, 2016. – 320 с.
8. Макклелланд, Д. Мотивация человека / Д. Макклелланд. – СПб.: Питер, 2007. – 672 с.
9. Оселедец, М.А. К вопросу о мотивациях студентов к обучению / М.А. Оселедец // Инновационная экономика и общество. – 2014. – № 2 (4). – С. 67-73
10. Панфилова, А.П. Инновационные педагогические технологии / А.П. Панфилова // Активное обучение: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 192 с.
11. Сайдман, Д. Отношение определяет результат / Д.Сайдман. – М.: ИД «Манн, Иванов и Фербер», 2017. – 400 с.
12. Смирнов, С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / С.Д. Смирнов. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 304 с.
13. Соколов, Е.А. Психология познания: методология и методика преподавания: Учеб. пособие / Е.А. Соколов. – М.: Университетская книга; Логос, 2007. – 384 с.
14. Трейси, Б. Достижение максимума. 12 принципов / Б. Трейси. – Минск: Издательство «Попурри». – 2018. – 352 с.
15. Трейси, Б. Мотивация / Б. Трейси. – М.: ИД «Манн, Иванов и Фербер», 2015. – 144 с.
16. Ульрих, О.К. Мотивации к исследовательской деятельности как условие развития профессиональных компетенций у студентов технического вуза / О.К. Ульрих // Образование и саморазвитие. – 2013. – № 3 (37). – С. 92-97.
17. Braun, S. Planspiel zur Existenzgründung und Unternehmensnachfolge als Lehr- und Forschungsmethode // Universität Lüneburg Institut für Unternehmensentwicklung Lehrstuhl Gründungsmanagement. Diskussionspapier Nr. 6. November 2009. [Electronic resource] URL:<http://hdl.handle.net/10419/41945> (accessed 1/12/2020)
18. Pivec, M. Game-Based Learning in Universities and Lifelong Learning / Pivec Maja, Dziabenko Olga // Journal of Universal Computer Science, vol. 10, no. 1 (2004), p. 14-26.
19. Williams, K.C. Five Key Ingredients for Improving Student Motivation / K.C. Williams // Research in Higher Education Journal, 12, 2011, 1-23.

**Педагогика**

**УДК 372.891**

**кандидат педагогических наук Трикула Людмила Николаевна**

Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород);

**учитель Вареных Инна Владимировна**

МБОУ «Новгородковская СОШ» Одинцовский городской округ Московская область (п. Новый Городок);

**кандидат философских наук, доцент Костина Ирина Борисовна**

Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород)

### **ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ГЕОГРАФИИ**

*Аннотация.* Статья посвящена проблеме формирования экологической компетентности обучающихся во внеурочной деятельности по географии. В статье подчеркивается актуальность формирования экологической компетентности обучающихся в сложившейся экологической ситуации. Авторы, анализируя подходы современных ученых по обозначенной проблеме, характеризуют сущность, особенности и структуру экологической компетентности обучающихся. Описывают этапы формирования экологической компетентности обучающихся в ходе реализации программы внеурочной деятельности по географии, построенной с учетом краеведческого принципа.

*Ключевые слова:* экологическая компетентность обучающихся, внеурочная деятельность по географии, авторская программа.

*Annotation.* The article is devoted to the problem of the formation of environmental competence of students in extracurricular activities in geography. The article emphasizes the relevance of the formation of environmental competence of students in the current environmental situation. The authors, analyzing the approaches of modern scientists on the designated problem, characterize the essence, features and structure of environmental competence of students. describe the stages of the formation of environmental competence of students during the implementation of the program of extracurricular activities in geography, built taking into account the local history principle.

*Key words:* environmental competence of students, extracurricular activities in geography, author's program.

**Введение.** В настоящее время остро стоит проблема улучшения состояния окружающей природы. Сложившаяся экологическая ситуация характеризуется как критическая, главной причиной которой является потребительское отношение человека к окружающей природе. Улучшить состояние природы могут лишь те люди, которые понимают законы природы, деятельность которых учитывает все стороны взаимодействия природных сообществ, а также люди с пониманием того, что



человек – это часть природы. В связи с этим повышение уровня экологической грамотности населения является приоритетным направлением развития общества. В Конституции Российской Федерации закреплена обязанность граждан беречь и охранять природу вместе с её богатствами. Для того, чтобы это не было обязанностью, а стало привычным образом жизни людей, следует с ранних лет прививать и воспитывать в детях чувство ответственного отношения к окружающей природной среде. В этой связи, как никогда актуальна роль экологического образования, одной из целью которого является воспитание и образование человека экологически компетентного.

Формирование экологического сознания и поведения, экологической культуры и, соответственно, экологической компетентности может осуществляться с помощью проводимой политики в области охраны окружающей среды, через СМИ, экономическую сферу и т.д., но главным социальным институтом, призванным формировать экологическую компетентность была и остается общеобразовательная школа. Особое место в экологическом образовании и воспитании отводится школьной дисциплине «География», так как данная дисциплина способствует изучению экосистем от планетарного до локального уровней, пониманию взаимосвязей общества и природы, а также учит анализировать с экологической точки зрения любые виды деятельности человека. В последнее время возрастает экологическая направленность школьных курсов географии, за счет увеличения информации о значимости природы для человека, о его положительном или отрицательном влиянии на нее, а также о различных экологических взаимосвязях. Экологизация географического образования способствует развитию экологического мышления, формирует умение анализировать и делать выводы об экологическом состоянии природы на основе полученных знаний.

Таким образом, актуальность исследования связана с возросшими потребностями воспитания экологически грамотной личности, обладающей экологической компетентностью, проявляющейся в повседневном соблюдении норм и правил экологически целесообразного поведения.

**Теоретической основой** исследования в области экологического образования послужили труды, философов педагогов, психологов и методистов: А.В. Гагарина (2011), С.Н. Глазачева (2008), С.Д. Дерябо, В.А. Ясвина (1999), Л.Е. Пистуновой (2006), А.Н. Захлебного (1981), И.Д. Зверева (1980), И.Т. Суравегиной (1995), Л.С. Чопенко (2013), Е.А. Шульпиной (2001), В.И. Панова (2017) и др.

**Изложение основного материала статьи.** Главной целью экологического образования является формирование экологической культуры человека, проявляющейся в бережном ответственном отношении к окружающей природе (Глазачев, 2008, Захлебный, 1981, Кучер, 1990, Palmer J., 2003). Одним из показателей сформированности экологической культуры человека является экологическая компетентность.

Анализ научных публикаций ведущих ученых, методистов, изучающих проблему формирования экологической компетентности показал, что многие рассматривают экологическую компетентность обучающихся как личностную характеристику, как сумму экологических знаний, умений, как готовность человека в любой ситуации выбирать решение проблемы с учетом рационального природопользования (Шульпина Е. А. (2001), Пистунова Л.Е. (2006), Ромейко Н.В. (2000). Согласно взглядам Д.С. Ермакова экологическая компетентность – это качество личности, включающее в себя усвоенные экологические знания, умения, навыки, убеждения, мотивы, ценностные представления, экологически значимые личностные критерии и практический опыт экологической деятельности (Ермаков, 2006).

Панфилова Л.В., Захлебный А.Н. под экологической компетентностью понимают знания, опыт поведения в окружающей среде, которые направлены на стремление к деятельности по сохранению природы, признание важной ценности общества экологических благ, которые могут обеспечить увеличение продолжительности жизни, способствовать сокращению заболеваемости среди населения (Захлебный, 1981, Панфилова, 2002).

Гагарин А.В. рассматривает экологическую компетентность как «совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков), необходимых для осуществления различных видов практической деятельности с позиций ее экологической целесообразности, в т.ч. продуктивной природосохранительной деятельности» (Гагарин, 2011, С. 49).

Мы считаем, что экологическая компетентность обучающегося, представляющая комплексную системную характеристику, включающую экологические знания, умения, навыки, мотивы, ценностные установки, действия и поступки, направленные на бережное отношение к природе, на сохранение и поддержание ее экологического равновесия. Предполагаем, что экологическая компетентность может сформироваться только в ходе практического участия ребенка в природоохранной деятельности.

На основе анализа научных работ выше представленных авторов мы выделили следующие компоненты экологической компетентности обучающихся:

- 1) мотивационно-ценностный (отношенческий);
- 2) когнитивный;
- 3) деятельностный (поведенческий).

Для мотивационно-ценностного компонента экологической компетентности обучающихся, мы выделили мотивационно-чувственный критерий, который включает следующие показатели:

- убеждения, ориентированные на бережное отношение к природе;
- ценностные ориентации личности ребенка, побуждающие ответственно относиться к окружающей природе и осуществлять природоохранную деятельность;
- мотивы, чувства ребенка, направленные на гуманность, сопереживание, бережливость, ответственность за результаты своей экологической деятельности.

Положительные чувства формируются через восприятие мира природы, они основываются на эстетическом восприятии окружающей среды, осознании и понимании ее хрупкости. В процессе общения с природой личность дает ей психологическую и эмоциональную оценку, а также, обладая всеми компонентами экологической культуры, формирует у себя положительное отношение к окружающей природе.

Ценностные ориентации – компонент структуры личности, который позволяет определять отношение к действительности и характеризует ее отношение к ценностям, определяющим ее мотивы и поведенческие реакции в общественной жизни. В педагогической среде ценностные ориентации определяются как вид отношений, возникающих как первоначальное предпочтение индивидуумом каких-либо ценностей. Только те ценности, которые ребенок принимает (например, ценность природных объектов, природоохранной деятельности) переходят в ценностные ориентации. Результатом формирования мотивационно-ценностного компонента должны быть: потребность обучающихся в охране окружающей среды и стремление организовать других людей для осуществления природоохранной деятельности.

Для когнитивного компонента был выделен знаниевый критерий, представленный системой экологических знаний, обеспечивающих понимание и усвоение учащимися закономерностей развития и существования природы, осознание роли человека в природной системе, формирование экологических принципов отношения к природе. В данном контексте экологические знания понимаются как система понятий, усвоенных учеником, в рамках учебного процесса

общеобразовательной школы, как совокупность научно-теоретических понятий, необходимых для сознательного выполнения различных практических природоохранных мероприятий (Шаронова, 2002).

Для деятельностного компонента был определен поступочный критерий, показателями которого будут выступать действия и поступки, направленные на охрану и бережное отношение к окружающей природе. Мы считаем, что эти показатели будут формироваться через систему экологических умений. Обучающиеся должны уметь анализировать и устанавливать причинно-следственные связи возникших экологических проблем, уметь давать оценку и прогнозировать последствия деятельности человека. В повседневной жизни соблюдать установленные правила и нормы экологического поведения.

Внеурочная деятельность по географии создает широкие возможности для формирования экологической компетентности обучающихся, что подтверждено требованиями к уровню подготовки выпускников по географии. Эти требования предполагают, что обучающиеся должны уметь прогнозировать, например, тенденции изменения природных и социально-экономических объектов и природного комплекса в результате хозяйственной деятельности человека, проводить оценку антропогенной нагрузки на окружающую природную территорию, моделировать последствия вмешательства человека в природу и т.д. (Васильев, 2002, Гладкий, 2017).

Для исследования возможностей школьного курса географии по формированию экологической компетентности обучающихся нами был организован педагогический эксперимент. В эксперименте приняли участие обучающиеся 8 классов, было выделено 2 группы: контрольная и экспериментальная (всего 44 человека). Эксперимент длился один учебный год.

Педагогический эксперимент состоял из следующих этапов: подготовительного, констатирующего, формирующего, заключительного. Контрольная группа не участвовала в формирующем этапе.

Подготовительный этап предполагал изучение состава учеников, разработку плана проведения эксперимента по теме исследования, выбор методик для изучения уровня сформированности экологической компетентности, определения педагогических условий.

На этапе констатирующего эксперимента для определения сформированности экологической компетентности школьников использовались адаптированные методики: «Диагностика уровня экологической культуры личности» по С.С. Кашлеву, С.Н. Глазгычеву, «Экологическая культура обучающихся» Е.В. Асафовой. Данные методики позволяли оценить уровень мотивационно-ценностного и деятельностного компонентов. Для оценки уровня когнитивного компонента анализировались результаты диагностических работ, показывающих сформированность социально-экологических знаний обучающихся. Так же для оценки деятельностного компонента использовалось наблюдение за школьниками в процессе природоохранной и трудовой деятельности в природе.

Были получены следующие результаты по уровню сформированности экологической компетентности обучающихся в экспериментальной группе: высокий уровень – 10%; средний уровень – 54%; низкий – 36%. Данные показатели были одинаковыми и в контрольной группе.

На этапе формирующего эксперимента в учебно-воспитательный процесс была внедрена авторская программа внеурочной деятельности по географии по формированию экологической компетентности «Сохраним природу п. Новый Городок и его окрестностей» рассчитана на обучающихся 8 класса (экспериментальная группа). Программа была разработана в соответствии с требованиями ФГОС ООО, рабочих программ по географии, в соответствии с возрастными особенностями, с учетом краеведческого принципа. Цель программы: повышение уровня экологической компетентности обучающихся посредством различных форм занятий, а также создание условий для активной практической деятельности в окружающей среде на основе краеведческого принципа. Тематический план программы внеурочной деятельности включал следующие разделы:

#### 1. Введение (5 ч).

Геоэкология как область научного знания. Методы геоэкологических исследований. Проблема сохранения природных богатств. Роль географической науки в сохранении и рациональном использовании природных ресурсов. Глобальные экологические проблемы человечества.

#### 2. Природа п. Новый Городок и его окрестностей (8 ч).

Физико-географическая характеристика Одинцовского ГО. Правила поведения в природе. Экскурсия для изучения видового состава растений и животных, определение степени воздействия человека на видовое разнообразие. Водные ресурсы. Практическая работа исследовательского характера. Природоохранные акции. Подготовка к зиме.

#### 3. Экологические проблемы п. Новый Городок и его окрестностей (10 ч).

Источники загрязнения атмосферы п. Новый Городок. Методы мониторинга атмосферного воздуха. Экологическое состояние почв в нашей местности. Опасность химического загрязнения для природной среды и здоровья человека. Реки и источники их загрязнения. Исследования состояния водной среды.

#### 4. Экология малой Родины. Сохранение природных богатств (11 ч).

Редкие виды растений и животных. Красная книга МО. Переработка отходов антропогенной деятельности для сохранения ресурсов. Решение ситуационных задач экологического характера. Дискуссия на тему: «Сохранение природы – долг каждого человека!». Экологические акции. Создание свода законов о правилах поведения в окружающей среде.

Разработанная программа внеурочной деятельности по географии экологической направленности предполагала следующие формы работы с обучающимися: семинары, диспуты, дискуссии, дебаты, мозговой штурм, практическую природоохранную деятельность на местности, экологические акции, выполнение мини-проектов, исследовательскую деятельность по изучению окружающей среды, игры, экскурсии, проведение праздников, Всероссийских экологических уроков.

Для дебатов, дискуссий, диспутов подбирали совместно с обучающимися самые важные для них темы, касающиеся экологических проблем своего родного края, например, «Экологические проблемы парка в п. Сан. им. Герцена задача администрации или каждого человека». Применялся метод «анализа конкретных ситуаций», который призван был помогать школьникам научиться анализировать представленную информацию, выявлять ключевые компоненты, выбирать пути решения проблемы, оценивать их. Содержание ситуаций определялось исходя из актуальных экологических проблем, которые сложились в месте проживания.

Большое значение имело практическое участие школьников в природоохранной деятельности. В ходе занятий обучающиеся осваивали деятельность по практической оценке состояния окружающей среды, выявлению социально-экологических проблем, причин их возникновения, выбору способов решения указанных проблем, а также формированию экологически грамотного поведения в природной, культурной, образовательной среде. Так же формирование экологической компетентности проводилось и в рамках проведения исследовательских работ и экологических акций, таких как, «Изучение характеристик родника в п. Сан. им. Герцена, и оценка экологического состояния родника», «Сдай макулатуру – спаси дерево», «Чистый лес» и т.д.

На заключительном этапе после проведения экспериментальной работы по апробации программы внеурочной деятельности по географии, направленной на формирование экологической компетентности обучающихся, так же была проведена диагностика уровней экологической компетентности обучающихся (по ранее представленным методикам). Мы получили существенные различия в процентном отношении детей по уровням сформированности экологической компетентности в контрольной и экспериментальной группах. В последней количество детей с низким уровнем сократилось до 10 %, в тоже время выросло количество обучающихся со средним уровнем (77%), что говорит о том, что программа внеурочной деятельности, внедренная в образовательный процесс, помогла повысить уровень сформированности экологической компетентности обучающихся.

Таким образом, разработка и апробация программы внеурочной деятельности по географии, направленной на формирование экологической компетентности обучающихся позволила повысить уровень последней в экспериментальной группе.

**Выводы.** Таким образом, экологическая компетентность обучающихся является важной составляющей экологической культуры человека. Программа внеурочной деятельности по географии, построенная с учетом краеведческого принципа, с применением активных методов и форм, ориентированных на природоохранную, исследовательскую деятельность способствует формированию экологической компетентности обучающихся.

#### **Литература:**

1. Васильев, С.В. Экологическое образование школьников при обучении географии: Монография / С.В. Васильев. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2003. – 91 с.
2. Гагарин, А.В. Экологическая компетентность личности: психолого-акмеологическое исследование / А.В. Гагарин. – М.: Издательство РУДН, 2011 – 160 с.
3. Гладкий, Ю.Н. География 10-11 классы / Ю.Н. Гладкий, В.В. Николина. – М.: Просвещение, 2017. – 272 с.
4. Глазачев, С.Н. Экологическая компетентность: теория и практика / С.Н. Глазачев, О.Е. Перфилова. – М.: РИО МГГУ им. М.А. Шолохова, 2008. – С. 5-8.
5. Дерябо, С.Д. Экологическая психология: диагностика экологического сознания / С.Д. Дерябо. – М.: МПСИ, 1999. – С. 130-151.
6. Ермаков, Д.С. Экологическая компетентность / Д.С. Ермаков // Актуальные проблемы и перспективы развития биологического и экологического образования. – СПб.: Тесса, 2006. – № 5. – С. 24-25.
7. Захлебный, А.Н. Школа и проблемы охраны природы / А.Н. Захлебный. – М.: Педагогика, 1981. – 184 с.
8. Зверев, И.Д. Экология в школьном обучении: Новый аспект образования / И.Д. Зверев. – М.: Знание, 1980. – 96 с.
9. Кучер, Т.В. Экологическое воспитание учащихся / Т.В. Кучер. – М.: Просвещение, 1990. – 121 с.
10. Панов, В.И. Экологическое сознание в парадигмальном контексте понятия «природа» / В.И. Панов // Ноосферные исследования, 2017. – Выпуск 2(18). – С. 17-30.
11. Панфилова, Л.В. Формирование экологической компетентности в процессе профессиональной подготовки учителя химии: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. / Л.В. Панфилова. – Тольятти, 2002. – 42 с.
12. Пистунова, Л.Е. Формирование экологической компетентности студентов вуза: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. / Л.Е. Пистунова. – Кемерово, 2006. – 204 с.
13. Ромейко, Н.В. Формирование экологической компетентности в условиях послевузовского образования / Н.В. Ромейко // Методология, теория и практика формирования экологической культуры в системе непрерывного образования: сборник материалов межвузовской научно-практической конференции. – Тобольск, 2000. – С. 72-79.
14. Суравегина И.Т. Как учить экологии / И.Т. Суравегина, В.М. Сенкевич. – М.: Просвещение, 1995. – 96 с.
15. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования // Официальный интернет-портал правовой информации <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027?index=0&rangeSize=1> (дата опубликования 05.07 2021).
16. Чопенко, Л.С. Экологическая компетентность личности как педагогическое явление / Л.С. Чопенко // Вестник Российского университета кооперации. – 2013. – №4. – С. 125.
17. Шаронова, Е.Г. Формирование экологической культуры подростков в объединениях натуралистско-экологического направления учреждений дополнительного образования: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. / Е.Г. Шаронова. – Чебоксары, 2002. – 167 с.
18. Шульпина, Е.А. Педагогические условия формирования экологической компетентности у студентов университета (на примере общепрофессиональных дисциплин специальности «География»): автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13. 00. 08. / Е.А. Шульпина. – Челябинск, 2001. – 23 с.

**Педагогика**

#### **УДК 378.2**

**кандидат педагогических наук, доцент Хайруллин Рестям Давлетбаевич**

Российский государственный университет правосудия, Приволжский филиал (г. Нижний Новгород);

**кандидат педагогических наук, доцент Храмова Юлия Николаевна**

Российский государственный университет правосудия, Приволжский филиал (г. Нижний Новгород);

**кандидат педагогических наук, доцент Ипатова Ирина Серафимовна**

Российский государственный университет правосудия, Приволжский филиал (г. Нижний Новгород)

### **ВЛИЯНИЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ НА ПРЕПОДАВАНИЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ВО ВРЕМЯ COVID-19**

*Аннотация.* Авторы статьи затрагивают актуальную на сегодняшний день тему преподавания иностранного языка в условиях COVID-19. Необходимость быстрого перехода на дистанционное обучение заставила преподавателей и студентов по-новому взглянуть на все стороны учебного процесса и адекватно ответить на вызовы в условиях пандемии. В статье указывается на трудности в преподавании и изучении иностранного языка и пути их преодоления. Сравнивая очное и дистанционное обучение, авторы не дают предпочтения ни одному способу, но объективно оценивают online формат, предлагая способы его совершенствования и дальнейшего внедрения в учебный процесс. В статье особо подчеркивается роль преподавателя в этих условиях, как главного действующего лица и вдохновителя в успешной реализации учебных и воспитательных задач.

*Ключевые слова:* online образование, цифровая платформа, технологии обучения, коммуникация, мотивация, учебная нагрузка, обучающая стратегия.

*Annotation.* The article writers raise an acute issue of teaching a foreign language in COVID-19. The need for a rapid transition to distance learning has led teachers and students to take a fresh look at all aspects of the educational process and adequately respond to the challenges of the pandemic. The article refers to difficulties in teaching and learning English and ways to overcome them. Comparing face-to-face and distance learning, the authors are not inclined to give preference to any, but objectively evaluate the online format, suggesting ways to improve it to introduce to teaching. The article emphasizes the role of a teacher in distance learning, as a main person and inspirer in successful educational tasks implementation and moral support.

*Key words:* online education, digital apps and platforms, teaching technologies, communication, motivation, learning assignments, teaching strategy.

**Введение.** В настоящее время коронавирус или Covid-19 является серьезной проблемой, затронувшей наряду с повседневной жизнью и работой, также и систему образования во всем мире. Чтобы уменьшить распространение этой опасной болезни были введены определенные ограничения, одним из которых явилось переход из очного на дистанционный формат обучения. Внезапный переход обучения в online, за такой короткий период времени в масштабе всей планеты, получился неожиданным, непривычным и довольно пугающим.

**Изложение основного материала статьи.** Страны всего мира столкнулись с вызовами по организации образовательной деятельности в online [2, С. 23]. В связи с тем, что пандемия привела к закрытию школ, колледжей и высших учебных заведений, пришлось быстро перевести обучение миллионов учащихся по всему миру на цифровую платформу без всякой подготовки.

Не все можно было перенести автоматически из аудиторий в online, существовали различные проблемы, которые относились к переходу из очного обучения на дистанционное, установлению взаимоотношений преподавателя и студента в дистанционном режиме, обеспечение и наличие компьютеров и, конечно же, доступ к Интернету. И одна из главных проблем была, и остается до сих пор, оценивание учащихся, как во время занятий, так и на промежуточных аттестациях, таких как рубежные контроли, зачеты, экзамены, защиты дипломов, которые тоже подлежали тщательному разбору и анализу.

Преподаватели понимали значения использования информационных технологий, но не были готовы к таким чрезвычайным изменениям [8, С. 346]. Им так же, как и студентам, нужно было освоиться в цифровой образовательной среде, чтобы дистанционное обучение стало успешным.

Дистанционный формат значительно усложнил работу преподавателя и увеличил нагрузку во много раз, так как ему теперь приходится искать, отбирать, готовить и представлять информацию через Интернет в качестве не только педагога-организатора, но еще и методиста. Большинство образовательных учреждений перешли на синхронную модель обучения в реальном времени с использованием «живых» конференций на платформах ZOOM, Blackboard, Skype и других [9, С. 316].

Изучение английского языка дистанционно видится студентам, особенно первокурсникам, а также и преподавателям, оказавшимся лицом к лицу с новыми вызовами в учебном процессе, как нечто новое в учебном процессе. И это привело к определенным проблемам затруднившим процесс обучения, к которым можно отнести, как низкий уровень английского языка и недостаточный контроль и взаимодействие обеих сторон педагогического процесса, так и нехватка технических средств и отсутствие Интернета.

Во время пандемии многие студенты, которые учились в городе, где всегда есть стабильный Интернет, уехали домой в районные поселки и деревни, где постоянные проблемы со связью, сбои в технических средствах, что не позволяет им полноценно учиться, а порою является поводом для пропуска занятий и неподготовленности к ним. В то время как одни студенты успешно учатся online, другие ведут себя пассивно, а то и вовсе не посещают занятия.

Дистанционное обучение означает, что студенту нужно быть более самостоятельным и ответственным в своей учебе. Работая со студентами лицом к лицу каждый день в аудитории, преподаватель видит неуспевающих, или инертных студентов и может быстро на месте определить и устранить причину. Что касается обучения в дистанционном формате, преподавателю сложнее выйти на откровенную беседу с учащимися, особенно с теми, которые не идут на контакт и каждый раз находят разные причины, чтобы не готовиться к занятиям. И на сегодняшний день это уже показывает практика работы в online.

Низкий уровень владения английским языком выражается в стремлении сидеть тихо и не участвовать активно в обсуждении, отвечать и задавать вопросы. На представляемые, преподавателем материалы, будь то в аудио или видео формате, студенты не проявляют должного внимания, часто просят повторить уже объясненный материал. Вместо того чтобы выполнять задания самостоятельно они предпочитают их переписывать у других студентов или, не раздумывая, обращаются к Интернету [6, С. 154]. Кроме того, само пребывание в домашних условиях не располагает к учебе, а напротив, ослабляет и не настраивает на продуктивную работу, то есть исчезает мотивация к обучению.

Конечно, похожая проблема возникает и на аудиторных занятиях, но степень выраженности гораздо очевиднее в дистанционном формате. В режиме online каждый студент работает автономно и не может напрямую общаться с преподавателем или с другими студентами по предложенному материалу. Обсуждение во время занятия также не эффективно из-за разного уровня владения устной речью и, главным образом, занимает доминирующее положение со студентами с хорошим языковым уровнем, остальные же пассивны, невнимательны и могут заниматься посторонними делами [7, С. 86]. Усвоение материала и выполнение заданий за короткий период не происходит, и это делает учебный процесс не достаточно эффективным.

Без помощи и поддержки друзей и родителей студенты находят дистанционное обучение монотонным и скучным. Сидение перед экраном компьютера в течение шести и более часов изматывает и негативно сказывается на зрении и общем самочувствии, что не скажешь про учебу с преподавателем в очной форме. Они испытывают дискомфорт в обучение дистанционно, и накапливающаяся усталость отражается на работоспособности и собственно и на мотивации в изучении иностранного языка. Учащиеся становятся наиболее мотивированными к участию в online работе, когда преподаватель проявляет быструю реакцию и взаимодействует с ними, что требует от него большего участия и индивидуального подхода [5, С. 72].

В обучении английскому языку преподаватель сконцентрирован на усвоении студентами четырех видов деятельности: чтении, аудировании, говорении, письме. Проблема с чтением в дистанционном формате заключается в основном из-за ограниченного словарного запаса. Студентам требуется больше времени на чтение, а инструкции через WhatsApp или ZOOM не сразу доходят до них и многие часто просят по несколько раз объяснить задания, которые в аудиторных условиях не требуются [3, С. 116].

Проблема с аудированием состоит в том, что преподаватель не в состоянии определить сами ли студенты выполняют задания или копируют у других, а с помощью современных технологий, они могут легко получить ответы, о чем преподаватель может и не догадываться.

Разный уровень говорения также ограничивает участие каждого студента в групповом общении. Не все студенты серьезно относятся к этому виду речевой деятельности и преподавателю трудно отследить работу всех студентов в online, поскольку они могут находиться в разных местах, пользоваться различными приложениями и платформами. Кроме того, без проявлений эмоций, языка жестов отсутствует естественный характер общения. Ролевую игру, например, которую нетрудно разыграть в аудитории, довольно сложно в полной мере осуществить в дистанционном формате.

Сам факт нахождения дома также не способствует полностью развитию речевого умения. Многим ребятам легче общаться в аудитории с другими студентами и с преподавателем, так как это помогает им практиковаться в английском языке естественным образом. Что касается общения на занятии из дома, то в течение занятия учащиеся говорят недостаточно, часто лишь несколько слов или совсем отмалчиваются. Такое общение не очень эффективно, постоянные письменные задания надоедают, и желание заниматься иностранным языком постепенно пропадает [4, С. 496].

Одна из сложных проблем в обучении английского языка, это проблема с четвертым видом речевой деятельности – письмом, так как сегодняшние студенты пользуются исключительно только on-line переводчиками, что не способствует развитию этого умения. Такое случается и при очном обучении, но в этом случае преподаватель разрешает пользоваться печатными словарями и может помочь в зависимости от результата написанного. Письмо играет немаловажную роль в учебном процессе, что порою отражается на настроении студентов и их ответах. Преподавателю крайне сложно проверить записи в тетради, так как часто у учащихся не работает камера.

Позиция преподавателей и их отношение к вызовам времени в течение пандемии являются ключевыми факторами в обучении иностранному языку. Чтобы online обучение было продуктивным, преподавателю нужно хорошо готовиться к занятию. Учебные материалы должны быть ясными и немногословными, а если, например, дается материал в видео формате, нужный фрагмент следует обрезать, чтобы не терять время на его поиск и отвлекать внимание студентов.

В первый год пандемии преподаватели выстояли натиск эпидемии и в настоящее время применяют различные стратегии обучения на своих занятиях. Они включают продление сроков сдачи заданий, предлагают разные способы подачи материала, используют аудио, видео и различные масс-медиа [10, С. 70]. Год неопределенности подтолкнул многих к поискам новых форм и технологий, тренировки своих компетенций в online формате.

Преподаватели стараются поддерживать непринужденную атмосферу на занятиях, чтобы снять напряжение и продолжить обучение на высоком уровне. Кроме этого они научились новым способам взаимодействия со студентами. Если до пандемии обращалось внимание в основном на успеваемость, то сейчас преподаватели смотрят на участие в работе на занятиях и личную ответную реакцию студента. Это придает им уверенности в их учебе, видя, что преподаватели, хотя и не физически, но морально рядом с ними.

В течение занятий, преподаватели напоминают студентам о необходимости посещать консультации, как индивидуальной, так и групповой, что облегчает усвоение материала и укрепляет контакт между преподавателем и самими студентами.

Большинство студентов заявляют, что не понимают материал, так как преподаватель объясняет слишком быстро из-за нехватки времени. Кроме того, студенты отмечают, что некоторые преподаватели дают задания вовсе без объяснений, что отражается на их успеваемости. Студенты часто недовольны большим объемом домашнего задания, что заставляет их испытывать дополнительное напряжение и стресс. Некоторые преподаватели требуют у студентов повышенного внимания и ответственности к своему предмету, не оставляя времени для подготовки по другим дисциплинам.

Преподаватели, которые проводят занятия в дистанционном формате каждый день, точно знают что делать, так как являются главными действующими лицами как в аудитории, так и на платформе ZOOM в котором они применяют все новейшие технологии для успешного обучения своих студентов. Преподаватели понимают, что нынешняя ситуация готовит их к будущим сценариям в образовании online и обучение может стать не только альтернативой, но и ведущим способом обучения [1, С. 24].

Можно твердо сказать, что обе стороны учебного процесса освоились в новом режиме работы и извлекли для себя много ценной и полезной информации. Несмотря на многие проблемы, COVID-19 сыграл и положительную роль в системе образования многих стран вообще, и в обучении английскому языку в частности. Пандемия проложила дорогу к цифровому переходу в обучении и ускорила внедрение различных образовательных технологий в учебный процесс. До вспышки коронавируса, некоторые мероприятия по внедрению в учебный процесс определенных инноваций были приостановлены, а во время пандемии они стали рассматриваться в свете отработки опыта в дистанционном формате.

Очевидно, что Covid-19 в одночасье не исчезнет и нужно быть готовым ко всем возможным трудностям в реализации online образования, что потребует больших усилий, как со стороны преподавателей, так и со стороны студентов. Низкий уровень владения студентами английским языком, трудности в осуществлении контроля за работой студентов на занятиях, компьютерные сбои, отсутствие Интернета, ограниченные возможности гаджетов, являются главными препятствиями в дистанционном обучении.

**Выводы.** Возникающие проблемы следует решать оперативно, чтобы учебный процесс проходил максимально эффективно. Поскольку online обучение сосредоточено вокруг фигуры преподавателя, то его роль является главной в организации занятий и решении поставленных целей. Немаловажным в успехе online образовании является роль руководства учебными заведениями, инвестиции, поддержка со стороны правительства, отношение преподавателей и студентов к работе во время пандемии.

Грамотная реализация обучающей стратегии, коммуникация, терпение, диалог со студентами становятся ключевыми факторами в преодолении трудностей в online образовании во время пандемии.

#### **Литература:**

1. Гуро-Фролова, Ю.Р. Методические аспекты обучения иностранному языку в техническом вузе в дистанционном формате / Ю.Р. Гуро-Фролова // В сборнике: Совершенствование методики преподавания в техническом вузе. Сборник научных трудов по материалам Всероссийской научно-методической конференции. Отв. Редактор О.Р. Дорняк. – Воронеж, 2021. – С. 22-26.
2. Гуро-Фролова, Ю.Р. Обучение иностранному языку в условиях дистанционного обучения / Ю.Р. Гуро-Фролова // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. – 2021. – Т. 4. – № 5(82). – С. 12-16.
3. Готовность студентов к использованию цифровых технологий в образовании: анализ проблемных ситуаций / Е.В. Грязнова, И.А. Ланская, С.С. Зайцева, Л.В. Егорова // Перспективы науки. – 2021. – № 3 (138). – С. 115-117.
4. Ипатова, И.С. Современное лингвистическое образование: логика проблем / И.С. Ипатова, О.Г. Коларькова, А.А. Савинова // В сборнике: Профессиональное образование. Материалы четырнадцатой международной научно-практической конференции. – Нижний Новгород, 2020. – С. 492-498.
5. Орлова, Л.Г. Повышение мотивации / Л.Г. Орлова, Е.С. Корнилова // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. – 2021. – Т. 3. – №5 (81). – С. 70-73.

6. Орлова, Л.Г. Корнилова Е.С. Обучение студентов иностранному языку в группе с разным уровнем подготовки / Л.Г. Орлова, Е.С. Корнилова // В сборнике: Проблемы использования и инновационного развития внутренних водных путей в бассейнах великих рек. Труды международного научно-промышленного форума. – 2016. – С. 154.
7. Соколова, Е.Г. Содержание межкультурной компетенции юриста в сфере морского и речного транспорта / Е.Г. Соколова // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2016. – № 3 (35) – С. 85-90.
8. Хайруллин, Р.Д. Эффективность работы в группе на занятиях по иностранному языку / Р.Д. Хайруллин, Ю.Н. Храмова // В сборнике: Профессиональное образование. Материалы пятнадцатой международной научно-практической конференции. – Нижний Новгород, 2021. – С. 345-349.
9. Храмова, Ю.Н. Применение компьютерных информационных технологий в обучении профессиональному иностранному языку студентов неязыкового вуза / Ю.Н. Храмова, Р.Д. Хайруллин // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 66-3. – С. 316-319.
10. Храмова, Ю.Н. Пути внедрения инновационных технологий в учебный процесс вуза при обучении иностранного языка / Ю.Н. Храмова // Педагогический вестник. – 2018. – № 1. – С. 69-71.

**Педагогика**

**УДК 373.2**

**кандидат педагогических наук, доцент Ханова Татьяна Геннадьевна**

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

**кандидат педагогических наук, доцент Белинова Наталья Владимировна**

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

**старший воспитатель Колосова Анна Александровна**

Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 319» (г. Нижний Новгород)

### **ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ФИНАНСОВО-ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ**

*Аннотация.* Статья посвящена изучению вопросов, связанных с формированием у детей дошкольного возраста элементарной финансово-экономической грамотности. Представлены педагогические подходы к ее реализации в дошкольной организации. Показана специфика понятий «экономическая грамотность» и «финансовая грамотность» относительно дошкольного возраста. Обоснована необходимость целенаправленной работы по воспитанию у детей осознанного отношения к труду и материальным ценностям. Определен круг задач экономического воспитания. Охарактеризованы условия эффективности экономического воспитания дошкольников, среди которых авторами выделены профессиональная компетентность педагогов и способы ее совершенствования, взаимодействие с родителями дошкольников. Подчеркивается приоритетная роль семьи в приобщении дошкольников к миру экономики и финансов. Приведена примерная тематика мероприятий для педагогов и родителей. Авторы отмечают особую значимость и чувствительность дошкольного возраста для овладения первоначальными финансово-экономическими понятиями, приобщения к истокам экономической культуры.

*Ключевые слова:* дети дошкольного возраста, экономическое воспитание, формирование основ финансовой грамотности, образовательный процесс, финансово-экономические ценности, экономические представления.

*Annotation.* The article examines the problem of forming the foundations of financial literacy of preschool children. Pedagogical approaches to its implementation in a preschool organization are presented. The specificity of the concepts of "economic literacy" and "financial literacy" in relation to preschool age is shown. The necessity and importance of financial and economic education of children in the conditions of modern socio-cultural space is proved. The most important tasks of economic education of children are formulated. The conditions for the effectiveness of the economic education of preschoolers are characterized, among which the authors single out the professional competence of teachers and ways to improve it, interaction with parents of preschoolers. The priority role of the family in introducing preschoolers to the world of economics and finance is emphasized. An exemplary theme of events for teachers and parents is given. The authors note the special significance and sensitivity of preschool age for mastering the initial financial and economic concepts, familiarizing with the origins of economic culture.

*Key words:* preschool children, economic education, the formation of the foundations of financial literacy, the educational process, financial and economic values, economic ideas.

**Введение.** В настоящее время наблюдается нарастающая тенденция повышения значимости в современном социуме материальных благ, экономических ценностей, актуализируется способность ориентироваться в мире финансовых категорий и сервисов. В то же время на фоне интенсивного экономического развития социально-экономическая ситуация в стране свидетельствует о недостаточном уровне финансовой грамотности населения, дефиците экономических знаний у современного человека, что свидетельствует о необходимости приобщения граждан к миру финансово-экономических ценностей, начиная уже с дошкольного возраста. При этом следует подчеркнуть, что финансово-экономические знания необходимо формировать как в семье, так и путем целенаправленного педагогического воздействия в системе общественного дошкольного образования. Другими словами, низкий уровень экономической грамотности в современном обществе убеждает в необходимости активизации просветительской работы по обогащению представлений о финансах и экономике в целом, формированию культуры потребления и сбережения.

Данный факт заставляет задуматься о необходимости введения обучения, нацеленного на формирование элементарной финансово-экономической грамотности, в содержание дошкольного образования. Первичная социализация, как процесс приобщения детей к социальному окружению, является основой формирования всесторонне развитой личности, ориентирующейся в окружающем мире и, в частности, в экономической обстановке, поэтому эффективность социализации тесно взаимосвязана с овладением финансовой грамотностью. В данный период могут быть наиболее успешно сформированы полезные финансовые навыки и привычки.

**Изложение основного материала статьи.** Согласно основным положениям «Стратегии повышения финансовой грамотности в Российской Федерации на 2017-2023 годы», утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 25.09.2017, понятие «финансовая грамотность» включает овладение знаниями, умениями и моделями поведения в сочетании с осведомленностью, позволяющими принимать рациональные финансовые решения, приводящие в последствии к экономическому благополучию [6]. Рассматривая финансовую грамотность под углом специфики

дошкольного возраста, следует иметь в виду, прежде всего, формирование личностных качеств, имеющих основополагающее значение в экономической сфере. В первую очередь, важно сформировать представления о финансовых и рыночных отношениях, принципах функционирования экономики, научить детей ценить результаты труда, понимать реальную ценность товаров и услуг, поэтому экономическое воспитание дошкольников необходимо рассматривать только в контексте нравственно-трудового воспитания [5].

Прежде всего, определим сущность категорий «финансовая грамотность» и «экономическая грамотность», используемых в данной статье. Так, экономическая грамотность является более обширным понятием, чем понятие финансовой грамотности. Экономическая грамотность предполагает знание экономических процессов общества, их взаимосвязь. Экономические знания и умения необходимы для решения простейших финансово ориентированных задач. Финансовая грамотность характеризуется направленностью на собственные финансы, способы управления ими, качества личности, т.е. предполагает действия в целях повышения собственного благополучия [8]. Финансовая грамотность рассматривается сегодня как важная компетенция, включающая предприимчивость, инициативность, деловитость, готовность к принятию собственных решений, нацеленность на результат, осознание ценностей продуктивного сотрудничества и др.

Экономическое воспитание дошкольников считается важным компонентом в развитии личности, т.к. с ранних лет дети приобщаются к механизму товарно-денежного образа жизни, поэтому перед педагогическим коллективом дошкольной организации встает ряд проблем, связанных с проектированием работы по данному направлению:

- как познакомить детей с такими экономическими категориями, как потребности, экономия, использование ресурсов и т.д.;
- как развивать в ребенке рациональное потребление ресурсов и товаров, воспитывать уважительное отношение к труду взрослых;
- как развивать у ребенка понимание того, что рациональная экономия дает положительный результат в жизни каждого человека и общества, в котором живет ребенок.

В работах ряда исследователей (И.Б. Бичевой [2], Е.А. Курак [4], А.А. Смоленцевой, И.А. Сасовой [7], А.Д. Шатовой [11] и др.) отмечается необходимость экономического воспитания дошкольников в современных условиях, обусловленная требованиями и запросами общества. При доказанной значимости формирования основ финансовой грамотности в дошкольном возрасте на практике работа в данном направлении не реализуется или реализуется в недостаточной мере.

В современной дошкольной педагогике сложился ряд подходов к решению вопросов финансово-экономического воспитания детей. Так, большинство исследователей, отмечая важность экономического образования именно в дошкольном возрасте (Р.С. Буре, Е.И. Радица, Г.Н. Година, Н.М. Крылова, В.И. Логинова, Я.З. Неверович, В.Г. Нечаева, Д.В. Сергеева и др.) убеждены, что реализация задач экономического воспитания дошкольников неразрывно связана с задачами нравственно-трудового воспитания [5]. Процесс формирования ценностного отношения к труду взрослых становится основой формирования представлений о материальных ценностях в работах В.И. Логиновой, М.В. Крулехт, Я.З. Неверович, и др., т.е. обогащение представлений детей о труде взрослых рассматривается учеными как компонент финансовой грамотности.

Идея интеграции экономического, трудового и социально-нравственного воспитания представлена в исследованиях А.Д. Шатовой [11], автора программы «Тропинка в экономику». В ее работах доказано, что старшие дошкольники способны соотносить экономические категории с конкретными жизненными ситуациями и найти верный способ решения в соответствии с экономически ценными нормами и правилами. Необходимость воспитания трудолюбия, бережливости, предприимчивости, деловитости, практичности и других экономически важных личностных качеств обоснована в трудах Л.Н. Галкиной [3], Л.А. Голуб, И.А. Сасовой [7], др. Ряд ученых (И.А. Сасова, А.А. Смоленцева, А.Д. Шатова и др.) рассматривает вопросы экономического воспитания дошкольников в контексте познавательного развития в единстве с работой по ознакомлению с окружающим миром и социальной действительностью.

Формирование основ финансовой грамотности с точки зрения экономической культуры описывает Е.А. Курак [4]. Такой же принцип лежит в основе образовательной программы «Азы финансовой культуры» (Л.В. Стахович, Е.В. Семенкова, Л.Ю. Рыжановская), направленной на формирование у дошкольников разумного отношения к деньгам и материальным ценностям [9].

Итак, проанализировав некоторые подходы к изучению проблемы формирования основ финансовой грамотности, мы пришли к выводу о необходимости освоения доступных экономических категорий и понятий в совокупности с воспитанием ценностного отношения к труду, предметному окружению в рамках экономического воспитания детей дошкольного возраста.

Ознакомление детей с основами экономики следует осуществлять на основе взаимодействия ребёнка с окружающим миром, тем самым расширяя и углубляя его собственную картину мира. Для развития познавательных способностей необходимо учить детей сравнивать и сопоставлять экономические явления, устанавливать причинно-следственные связи, объясняющие характер экономических процессов.

Определим круг задач экономического воспитания дошкольников:

- воспитание позитивного отношения к труду, его продуктам, деньгам и способам их зарабатывания;
- формирование системы элементарных научных финансово-экономических понятий;
- обучение навыкам целесообразного поведения в реальных жизненных ситуациях;
- развитие основ экономического мышления;
- воспитание нравственных качеств и ценностных установок.

Одним из основных условий результативности экономического воспитания детей является компетентность педагогов в данной области, предполагающая высокий уровень экономической образованности и сформированности финансовой культуры, владение современными методами и технологиями экономического воспитания детей, стремление к профессиональному самосовершенствованию [1].

Изучение данной темы в формате методической работы через разнообразные формы ее организации (педагогические советы, проблемные семинары, мастер-классы, презентации проектов, открытые просмотры и др.) будет способствовать активизации интереса педагогов к финансово-экономической сфере, освоению содержания и технологий образовательной работы с детьми в данной области, обогащению развивающей предметно-пространственной среды.

В методическом кабинете должны быть собраны методические и дидактические материалы, новинки научно-методической литературы, конспекты и разработки, которые помогут педагогам эффективно осуществлять работу по экономическому воспитанию детей. Могут быть составлены картотеки сказок и мультипликационных фильмов экономического содержания, дидактических игр и игровых ситуаций, кейсов - проблемных ситуаций, загадок, пословиц и поговорок экономического содержания, экономическая азбука для детей, рабочие тетради, др.

Немаловажное значение в повышении педагогической компетентности имеет работа педагогов по самообразованию; тематика работ может быть следующей: «Игровые технологии в экономическом воспитании дошкольников», «Кейс-методы в формировании финансовой грамотности», «Экономическое воспитание через ознакомление с художественной литературой», «ИКТ в освоение финансовой грамотности» и т.д.

Поиск эффективных путей и методов формирования основ финансовой грамотности с учетом возрастной специфики дошкольного возраста позволил определить наиболее целесообразные способы реализации экономического воспитания детей, среди них выделим:

- дидактические игры, лепбукки «Профессии», «Супермаркет», «Семейный бюджет», «Доходы – расходы», др.;
- мультимедийные презентации;
- мультипликационные фильмы;
- маркеры пространства для сюжетно-ролевых игр в магазин, почту, банк, автомастерскую, кафе;
- игровые атрибуты: банкомат, касса, игрушечные деньги;
- предметные картинки: изображения представителей различных профессий, денежные единицы разных стран и т.п.;
- плакаты, иллюстрации;

– подборка художественной литературы экономического содержания по направлениям: «Потребности», «Труд и продукт труда», «Товар», «Деньги и цена (бартер)», «Полезные экономические навыки (привычки)».

Безусловно, решить задачи экономического воспитания дошкольников невозможно только в условиях детского сада, без поддержки семьи. Эффективность образовательной работы в области финансовой грамотности дошкольников во многом обусловлена степенью взаимодействия педагогов с семьями воспитанников, поскольку знакомство ребенка со многими экономическими явлениями (совершение покупок, оплата проезда в транспорте, коммунальные платежи и др.) происходит в семье [10]. Семья как первичный социальный институт, способствует формированию основ экономического и финансового сознания, культуры, формирует экономические ценности и знания детей об элементарных финансовых процессах. Воспитательная сила семьи способствует интенсивности, прочности усвоения ребенком экономических знаний в повседневной жизни, осознанию своих истинных потребностей.

Сотрудничество с родителями дошкольников в формировании основ финансовой грамотности – одно из важнейших условий результативности работы по данному вопросу. Совместная работа педагогов с родителями организуется в разнообразных формах:

- традиционные родительские собрания «Финансово-экономическое воспитание в семье», «Карманные деньги: за и против»;
- информационные буклеты и памятки «Как сэкономить деньги в семье», «Бережное и разумное отношение к деньгам», «Дети и деньги», «Финансовый план семьи»;
- выставки совместных поделок «Моя любимая копилка», «Ярмарка ремесел», «Монеты будущего»;
- викторины, досуги, конкурсы «Что такое деньги?», «История монетки», «Азбука финансов», «Ребенок в магазине: правила поведения»;
- изготовление игр и игровых атрибутов экономической направленности (банкомат, терминал, кассовый аппарат и т.д.).

Отметим, что использование интернет-пространства, общения в социальных сетях создает оптимальные возможности для конструктивного диалога педагогов с родителями, обеспечивает открытость образовательного процесса для родителей. Страница, созданная в социальной сети, позволяет педагогу демонстрировать свой педагогический опыт, оригинальные методические находки, плоды сотворчества с детьми. Такие страницы позволяют родителям глубжезнакомиться с деятельностью, реализуемой в детском саду, общаться с педагогами через обратную связь.

Приобщая детей к миру экономики, формируя у них предпосылки финансовой грамотности, умение отличать истинные потребности от мимолетных желаний, родители помогут детям вырасти самостоятельными и компетентными, адаптированными к сложным жизненным ситуациям, владеющими нравственно-волевыми качествами и навыками целесообразного нравственно-экономического поведения.

**Выводы.** Таким образом, проблема экономического воспитания и формирования основ финансовой грамотности детей дошкольного возраста, поиск эффективных форм и методов ее реализации в образовательном процессе являются весьма актуальными. Дошкольный возраст наиболее благоприятен для овладения первичными финансово-экономическими представлениями, воспитания личностных качеств и ценностных ориентиров, позволяющих в дальнейшем сформировать грамотное с финансовой точки зрения поведение.

#### Литература:

1. Бичева, И.Б. Развитие правовой компетенции педагога дошкольного образования / И.Б. Бичева, С.Н. Казначеева // Вестник Мининского университета. – 2020. – Т. 8. – №4. – С. 1.
2. Бичева, И.Б. Особенности формирования финансовой грамотности у детей старшего дошкольного возраста / И.Б. Бичева, Л.Ю. Николаева, А.В. Степаненкова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 64-4. – С. 24-27.
3. Галкина Л.Н. Развитие экономических способностей у детей старшего дошкольного возраста // Одаренный ребенок. – 2010. – № 4. – С. 42.
4. Курак, Е.А. Экономическое воспитание дошкольников / Е.А. Курак. – М.: ТЦ Сфера, 2002. – 180 с.
5. Прокофьева, Н.М. Необходимость экономического воспитания детей дошкольного возраста / Н.М. Прокофьева, Т.Г. Ханова // Детский сад от А до Я. – 2018. – № 2 (92). – С. 34-40.
6. Распоряжение правительства Российской Федерации от 25 сентября 2017 года N 2039-р «Об утверждении Стратегии повышения финансовой грамотности в Российской Федерации на 2017-2023 годы». – URL <https://docs.cntd.ru/document/436770389> (дата обращения: 21.02.2022).
7. Сасова, И.А. Как изучать дошкольникам экономику? / И.А. Сасова // Детский сад от А до Я. – 2013. – № 1. – С. 12-14.
8. Силаева, О.А. Модель безопасного социального поведения детей дошкольного возраста в инклюзивной образовательной среде / О.А. Силаева // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9. – №4. – С. 12.
9. Стахович Л.В. Образовательная программа «Азы финансовой культуры для дошкольников» / Л.В. Стахович, Е.В. Семенкова, Л.Ю. Рыжановская. – М.: ВИТА-ПРЕСС, 2019. – 32 с.
10. Ханова, Т.Г. Педагогические условия проектирования и осуществления экономического воспитания детей дошкольного возраста / Т.Г. Ханова, Н.В. Белинова, Т.Н. Еракова, Н.В. Гичева // Современные наукоемкие технологии. – 2021. – № 4. – С. 246-250. – URL: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=38648> (дата обращения: 21.02.2022).
11. Шатова, А.Д. Экономическое воспитание дошкольников / А.Д. Шатова. – М.: Педагогическое общество России, 2005. – 256 с.



УДК 378.1

**доктор педагогических наук, профессор Хачикян Елена Ивановна**

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

**кандидат педагогических наук, доцент Заборина Мария Алексеевна**

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

**аспирант Брант Екатерина Александровна**

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

**ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ ВУЗА КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

*Аннотация.* В статье рассматриваются вопросы формирования ценностных ориентаций студентов вуза в контексте психолого-педагогических проблем. Авторы анализируют сущность возникновения ценностных ориентаций, их особенность и связь с формированием личности. Без сомнения, направленность личности на комплиментарные нравственные ценности – ключевой регулятор ее поведения в социуме. Авторами даны определения понятия «ценностные ориентации» с точки зрения таких наук, как социология, психология и педагогика. Так, социологи считают, что ценностные ориентации – социальные ценности, принимаемые личностью, которые становятся жизненными целями и средствами их достижения. Психологи склоняются к тому, что ценностные ориентации находят свое отражение в мировоззрении человека, в его стремлении к общечеловеческим ценностям (здоровье, семья, благополучие, реализация в профессии и пр.). Для педагогики наиболее важным в формировании нравственных ориентиров становится воспитание такой личности, которая в условиях нравственного выбора, была бы способна выбирать те, духовные ценности, которые будут основополагающими в ее жизнедеятельности. Изучение процесса формирования ценностных ориентаций невозможно без выделения структурных компонентов в нем. Когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты – это части единого целого в познании личности в условиях достижения поставленной цели. Выделение компонентов в структуре ценностных ориентаций и особенности их формирования у студентов вуза в образовательном процессе, позволяют определить их особое место в развитии личности. Также особое внимание уделяется формированию профессионально-значимых ценностей у обучающихся, что становится важным в осознании ими ценности получаемой профессии, развитию мотиваций к обучению, планированию своих профессиональных траекторий. Необходимо отметить значимость системного подхода к формированию ценностных ориентаций у обучающихся в вузе. В воспитательном процессе следует использовать все известные в педагогике формы и виды воздействия на личность, способствующие развитию нравственных ориентиров обучающихся. В этих условиях особую значимость приобретает создание благоприятных психолого-педагогических условий, необходимых для формирования и развития ценностных ориентаций будущих специалистов. Известно, что от нравственной сформированности выпускника вуза во многом зависит его успешность в решении моральных и этических проблем, с которыми ему неизбежно придется соприкасаться, как в профессиональной, так и общественной деятельности. Следовательно, существует объективная необходимость формирования ценностных ориентаций студентов вуза, как гарантии дальнейшего развития личности.

*Ключевые слова:* нравственные ценности, ценностные ориентации, профессионально-значимые ценности, образовательный процесс, поведение, деятельность, личность, мотивация.

*Annotation.* The article deals with the formation of value orientations of university students in the context of psychological and pedagogical problems. The authors analyze the essence of the emergence of value orientations, their peculiarity and connection with the formation of personality. Without a doubt, the orientation of a person to complimentary moral values is a key regulator of his behavior in society. The authors define the concept of "value orientations" from the point of view of such sciences as sociology, psychology and pedagogy. Thus, sociologists believe that value orientations are social values accepted by a person, which become life goals and means of achieving them. Psychologists tend to believe that value orientations are reflected in a person's worldview, in his desire for universal values (health, family, well-being, realization in the profession, etc.). For pedagogy, the most important thing in the formation of moral guidelines is the upbringing of such a person who, in the conditions of moral choice, would be able to choose those spiritual values that will be fundamental in her life. The study of the process of formation of value orientations is impossible without highlighting the structural components in it. Cognitive, emotional and behavioral components are parts of a single whole in the cognition of a person in terms of achieving a goal. The identification of components in the structure of value orientations and the peculiarities of their formation among university students in the educational process, allow us to determine their special place in the development of personality. Also, special attention is paid to the formation of professionally significant values among students, which becomes important in their awareness of the value of the profession they receive, the development of motivation for learning, planning their professional trajectories. It is necessary to note the importance of a systematic approach to the formation of value orientations among students at the university. In the educational process, all forms and types of influence on the personality known in pedagogy should be used, contributing to the development of moral guidelines of students. In these conditions, the creation of favorable psychological and pedagogical conditions necessary for the formation and development of value orientations of future specialists is of particular importance. It is known that the moral formation of a university graduate largely determines his success in solving moral and ethical problems with which he will inevitably have to come into contact, both in professional and social activities. Consequently, there is an objective need for the formation of value orientations of university students as a guarantee of further personal development.

*Keywords:* moral values, value orientations, professionally significant values, educational process, behavior, activity, personality, motivation.

**Введение.** Современное развивающееся общество предъявляет требования к профессиональной подготовке специалиста, обладающего не только знаниями в выбранной профессии, но и определенными личностными характеристиками, такими как, мобильность, толерантность, стрессоустойчивость, умение работать в команде и др. Особую значимость в личности молодого специалиста, приобретают нравственные ценности, как определенный вид ценностных ориентаций, обеспечивающих его устойчивое поведение и моральное самосознание.

Молодежь как индикатор перемен, происходящих в обществе, всегда была в центре внимания исследований – педагогов, психологов, социологов. Поскольку состояние общества зависит от того, какие ценностные ориентации будут

сформированы у молодого поколения, возникла необходимость изменения подходов к воспитательному процессу в высшей школе.

Комплекс сложившихся ценностных ориентаций образует основу сознания, обеспечивает стабильность личности, выбор ею определенного типа поведения и деятельности, обеспечивающий комфортное существование в обществе с учетом индивидуализации потребностей и интересов. В этих условиях ценностные ориентации всегда выступают важным фактором, детерминирующим мотивацию действий и поступков.

**Изложение основного материала статьи.** Нравственные ценности, ценностные ориентации, сущность их возникновения, особенности влияния на формирование личности – всегда были предметом изучения не только педагогов и психологов, но и социологов. Известно, что понятие «ценностные ориентации личности» (фр. orientation – установка) было введено в социологию в 20-е гг. учеными У. Томасом и Ф. Знанецким, которые видели в нем особенность социальной установки личности, регулирующей ее поведение.

В работах других социологов – А.Г. Здравомыслова и В.А. Ядова, данное понятие рассматривается как установка личности на духовные и материальные ценности общества. Установка, как состояние готовности индивида к определенной деятельности, способствует формированию модели поведения адекватно требованиям социума.

Проблемы формирования ценностных ориентаций личности являются центральным звеном научных исследований Васильевой Т.В., Зиминой О.А., Казак Т.В., Кузьмина М.Ю., Лапхановой Н.С., Рудневой Л.Н., Рубинштейна С.Л., Сластенина В.А. и других педагогов и психологов.

С.Л. Рубинштейн, занимаясь изучением личности, особо выделяет в ее сознательной деятельности три компонента: потребности, интересы и идеалы, которые «...составляют различные стороны или моменты многообразной и вместе с тем в известном смысле единой направленности личности, которая выступает в качестве мотивации её деятельности. В идеале выступает всесторонне и гармонически развитая личность, личность, своими потребностями и интересами связанная со всеми основными сферами человеческой деятельности, так что все они, отражаясь и сочетаясь в ней, образуют подлинное единство» [6].

М.Ю. Кузьминов видел в ценностных ориентациях личности не только направленность на общечеловеческие ценности (жизненные принципы, идеалы, концепции), но и обращал внимание на антиценности, которые влияя на сознание индивида, могут способствовать искажению его мировоззрения [4].

Социологический словарь дает определение ценностным ориентациям, как разделяемые личностью социальные ценности, выступающие в качестве целей жизни и основных средств достижения этих целей.

В психологическом словаре ценностные ориентации – это важная часть мировоззрения человека, которая определяет стремление личности к общечеловеческим ценностям – здоровье, благосостояние, работа, творчество и пр.

Педагогика трактует понятие ценностные ориентации в избирательном отношении личности к духовным ценностям, что находит отражение в его поведении и деятельности.

Представляя собой наиболее гибкую связь между личностью и обществом, ценностные ориентации приобретают миссию серьезных регуляторов поведения человека в обществе в форме мотивации к действию и деятельности.

Рассматривая ценностные ориентации в структуре воспитательного процесса, можно выделить следующие компоненты:

1. Когнитивный (смысловой), позволяющий осуществлять научное познание мира, общечеловеческих ценностей через обобщение социального опыта личности.

2. Эмоциональный, как внутреннее осмысление индивида личных и общечеловеческих ценностей.

3. Поведенческий, который является результатом взаимодействия первых двух компонентов. Познавая окружающий мир через эмоциональные переживания, человек готовится жить и взаимодействовать в обществе.

Одновременно с этим, необходимо учитывать, что ценностные ориентации это:

– результат развития личности, представляющий собой субъективное отражение реального мира в сознании конкретного индивида в условиях влияния различных факторов среды (внешних и внутренних);

– фундамент качества жизнедеятельности человека, обусловленный пониманием общечеловеческих ценностей;

– основа мировоззрения и мотивации, отношений к окружающему миру, событиям, ситуациям, к людям, к себе [1].

Как видим, вся жизнедеятельность человека определяется ее ценностными направленностями, что подтверждает их значительное место в развитии личности, поскольку нравственные ориентации:

– включают в себя нравственные чувства, взгляды и убеждения человека;

– действуют как на уровне разума, определяя характер поведения, интеллекта, волевых усилий, действий личности в разных условиях;

– образуют осмысленную часть направленности личности, основу ее отношений к действительности;

– разрешают противоречия и конфликты в мотивационной сфере, способствуют поиску жизненных целей личности.

Противоречивость в ценностных ориентациях становится причиной неадекватного поведения человека в обществе. Отсутствие ценностных ориентаций приводит к появлению личности с неразвитым самосознанием и доминированием внешних социальных установок в характере поведения. При этом необходимо иметь в виду, что указанные обстоятельства возможны в том случае, когда мы рассматриваем двусторонний характер (внешний и внутренний) ценностных ориентаций.

Практика показывает, что вся деятельность человека, в которую включаются профессиональные, семейные и общественные отношения, может пониматься индивидом и как жизненная цель и как, мировоззренческие ориентиры.

На момент поступления в университет, молодой человек должен обладать определенными личностными характеристиками, которые Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования определяет как «Портрет выпускника средней школы». К личностным характеристикам относятся сформированное ценностное отношение к человеческой жизни, семье, обществу, осознанный выбор профессии и пр. Каждый из этих объектов осмысления и оценивания отражает основные результаты воспитания, главным из которых является способность соизмерять свои поступки с нравственными ценностями.

Сформированные представления о жизненных ценностях, нравственных ориентациях, имеют индивидуальную глубину развитости, направленность на общезначимые ценности может быть ярко или слабо выражена, одобряться или осуждаться окружающими. Только зрелая нравственно устойчивая личность будет способна в выборе модели поведения руководствоваться ценностными ориентирами. Устойчивая и непротиворечивая совокупность ценностных ориентаций определяет такие качества личности как надежность, цельность, верность определенным идеалам, способность руководствоваться общечеловеческими ценностями в условиях нравственного выбора.

Педагогика учит, что ценностно-ориентационная деятельность может осуществляться как в образовательном учреждении, так и вне его, поскольку на личность, находящуюся в социуме, оказывает воздействие множество внешних факторов, иногда это происходит помимо участия сознания, т.е. на бессознательном, интуитивно-эмоциональном уровне [8].

Кроме того, особую значимость для молодежи, обучающейся в вузе, приобретают профессионально-значимые ценности, присущие каждой профессии и являющиеся частью профессиональной идентичности. К профессиональным ценностям принято относить такие ценности, как обязательность, ответственность, честность, толерантность, обучаемость, умение работать в коллективе и др., т.е. все то, что определяет так называемый кодекс этики, свойственный каждому виду профессии.

Осознанность ценности получаемой профессии, в свою очередь, напрямую связана с мотивацией к обучению, планированию обучающимися своих профессиональных траекторий. Поэтому, на первом этапе формирования профессионально-ценностных ориентаций основной задачей становится развитие мотивационного компонента, который обеспечивает определенные условия и для формирования основ содержательного и деятельностного компонентов профессиональной деятельности. Мотивация является "энергетическим источником" процесса обучения и определяется потребностями физиологического и психологического характера, мыслями, чувствами, поступками, идеалами обучающихся. Мотивация в этих условиях также обеспечивает активность и самостоятельность студента в процессе решения учебных задач [3].

Формирование профессионально-ценностных ориентаций в высшей школе осуществляется посредством теоретического овладения обучающимися знаниями о ценностях, ценностных ориентациях, ценностном отношении, профессиональных ценностях. Включение студентов в учебно-профессиональную деятельность через приобщение к ценностям образования способствует развитию значимости приобретаемой профессии и всего, что с ней связано. Осознание обучающимися сформированности профессионально-ценностных качеств возможно посредством психолого-педагогических тренингов, рефлексивных упражнений, вовлечение студентов в научно-исследовательскую деятельность, связанную с выбранной профессией [5].

Эффективность достижения целей по формированию ценностных ориентаций будет обеспечиваться планированием педагогической деятельности в вузе. Системно-деятельностный подход в организации учебно-воспитательного процесса должен учитывать, что ценности прививаются только в сотрудничестве педагога и обучающегося. Образовательное пространство вуза должно быть наполнено нравственно-значимым, профессионально-ориентированным содержанием. Педагогические действия должны быть направлены на разработку системы воспитательных мероприятий, ситуационных, деловых и ролевых игр, кейсов и др. – всего того, что будет способствовать осознанию жизненных и профессиональных ценностей [2].

Отсюда следует, что организация образовательного процесса в высшей школе подразумевает не только обучение студентов основам будущей профессии, но и формирование жизненных и профессиональных ценностных ориентаций. Нам представляется, что наибольших результатов можно добиться в том случае, если педагогический процесс в вузе будет строиться с учетом таких факторов, как:

- дифференциация и индивидуализация формирования ценностных ориентаций в деятельности студентов;
- взаимодействие и взаимосвязь всех видов форм работы со студентами (коллективных, групповых, индивидуальных);
- ориентация и направленность всех форм образовательной деятельности обучающихся на развитие познавательной активности посредством воздействия на мотивационную сферу личности;
- обеспечение формирования ценностных ориентаций на основе сотрудничества студентов и всех причастных к образовательному процессу в вузе;
- введение в учебный план вуза специальных и факультативных курсов, систему вариативных итоговых творческих заданий для самостоятельной работы студентов, способствующих успешному решению образовательных задач [7].

**Выводы.** Таким образом, ценностные ориентации, сформированные у студентов в процессе обучения в вузе, будут представлять базовые характеристики личности, его характер, «как единство личности, опосредующее всё её поведение» [6], основным содержанием которых будет являться не только отношение к профессиональной деятельности через призму ценности профессии, но и успешные коммуникативные связи в социуме.

Процесс формирования ценностных ориентаций студентов вуза будет успешным, если учитывать, такие факторы, как:

- юношеский возраст, который по мнению педагогов и психологов, наиболее благоприятен для формирования ценностных ориентаций – жизненных и профессиональных;
- у всех первокурсников в начале учебного года имеются равные возможности в установлении нравственных взаимоотношений со сверстниками, т. к. они не знают друг друга и того положения, которое занимал каждый из них в школьном коллективе;
- вся обстановка в вузе делает студентов более самостоятельными. Они добровольно выбирают профессию, осознают ту цель, ради которой они поступали в вуз;
- определенная часть студентов вуза проживает в общежитии, где воспитатели, педагоги воздействуют не только на их быт, но и на нравственный опыт;
- именно студенческий возраст способствует формированию основных профессиональных ценностей, которые и станут определяющими в их дальнейшей трудовой деятельности.

#### Литература:

1. Васильева, Т.В. Проблема формирования ценностных ориентаций студентов / Т.В. Васильева // Вестник Кемеровского государственного университета. – Кемерово: Изд-во КемГУ, 2014. – №2. – (58). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-formirovaniya-tsennostnyh-orientatsiy-studentov> (дата обращения: 04.02.2022).
2. Зими́на, О.А. Формирование ценностных ориентаций у студентов в образовательном процессе вуза: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Зими́на Ольга Александровна. – Краснодар, 2004. – 240 с.
3. Казак, Т.В. Формирование ценностных ориентаций будущих менеджеров в процессе изучения отечественной истории: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Казак Татьяна Викторовна. – Калуга, 2008. – С. 107.
4. Кузьминов, М.Ю. Формирование ценностных ориентаций личности в условиях развитого социалистического общества: автореферат дис. ... канд. филос. наук: 09.00.02 / Кузьминов Михаил Юрьевич. – Москва, 1983. – 16 с.
5. Лапханова, Н.С. Формирование профессионально-ценностных ориентаций у студентов университета к профессии учителя: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Лапханова Наталья Степановна. – Курган, 2000. – С. 138.
6. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб: Издательство «Питер», 2002 г. – С. 701-702.
7. Руднева, Е.Л. Формирование жизненных и профессиональных ценностных ориентаций студенческой молодежи: диссертация ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Руднева Елена Леонидовна. – Кемерово, 2002. – 443 с.
8. Слостенин, В.А. Педагогика / В.А. Слостенин. – Москва: Издательский центр "Академия", 2002. – С. 372.

УДК 378.14

**кандидат педагогических наук, доцент Христолюбова Алина Александровна**

Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского (г. Нижний Новгород);

**преподаватель Рукомина Анна Сергеевна**

Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского (г. Нижний Новгород);

**кандидат филологических наук, доцент Белорукова Мария Валерьевна**

Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского (г. Нижний Новгород)

### ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ «ПЕРЕВОДЧИК В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ»

*Аннотация.* Статья посвящена проблеме подготовки студентов, обучающихся по «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». Описываются занятия по практике английского языка с целью развития переводческих компетенций. Особое внимание уделено коммуникативной и лингвострановедческой компетенциям. Целью данной статьи является анализ способов и приемов обучения в рамках коммуникативного метода, формирующих переводческие компетенции студентов. Мотивирующим приемом обучения рассматривается чтение художественной литературы. Также для мотивации студентов используются просмотр художественных фильмов, интернет-материалов на языке оригинала. Комплекс аутентичных средств обучения затрагивает внутреннюю мотивационную сферу студентов. Ролевая игра представляется как наиболее популярная педагогическая технология. Доказана эффективность использования ролевой игры. Авторы делятся опытом применения данной технологии на занятиях на примере книги «Harry Potter and the Philosopher's Stone». Чтение художественной литературы, просмотр видеоматериалов на английском языке, ролевые игры дают возможность эффективного обучения иностранным языкам. Проведение занятий с использованием вышеуказанных приемов помогает повышать знания студентов по иностранному языку. Также эта методика мотивирует студентов к изучению культуры, национальных ценностей, традиций, обычаев представителей других культур. Описанные в статье способы и приемы позволяют развивать как коммуникативную, так и лингвострановедческую компетенцию студентов. Опыт проведения занятий по английскому языку с использованием вышеуказанных средств и технологий доказывает успешность обучения на переводческой программе.

*Ключевые слова:* обучение иностранным языкам, переводческие компетенция, художественная литература, ролевая игра.

*Annotation.* The article is devoted to the problem of training students enrolled in the additional educational program "Interpreter/Translator in the Field of Professional Communication". The English language classes with the aim of developing translation competencies are described. Special attention is paid to communicative, linguistic-cultural competences. The purpose of this article is to analyze the teaching methods and techniques based on the communicative approach, which form the students' translation competencies. Reading fiction is considered as a motivating learning method. Also, film viewing, the Internet resources in the original language are used to motivate students. The complex of authentic materials affects students' internal motivation. Role play is presented as the most popular pedagogical technology. The effectiveness of using role-playing games has been proven. The authors share their experience of using this technology in the classroom on the example of the book "Harry Potter and the Philosopher's Stone". Reading fiction, videos viewing in English, role-playing games provide an opportunity for effective teaching of foreign languages. Conducting classes using the above techniques helps to improve students' knowledge of a foreign language. Also, this technique motivates students to study culture, national values, traditions, customs of other nations. The methods and techniques described in the article make it possible to develop both communicative and linguistic-cultural competences. The experience of conducting classes in English using the above technologies and resources proves the success of training in the translation program.

*Key words:* teaching foreign languages, translation competence, fiction, role play.

**Введение.** Программа «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» пользуется популярностью в наше время во многих ВУЗах нашей страны. В Нижегородском национальном исследовательском университете им. Н.И. Лобачевского каждый учебный год набирается более десяти групп, обучающихся по данной программе. Популярность программы обуславливается тем фактом, что студенты обучаются на дипломе о дополнительном высшем (переводческом) образовании, при этом получая основное высшее образование в совершенно иной сфере (экономической, юридической, технической и пр.). Конечной целью обучения по переводческой программе является формирование у студентов профессиональных переводческих компетенций. Переводческая коммуникативная компетенция входит в состав коммуникативной компетенции как особая разновидность, составляющая обязательный атрибут специфической (рецептивно-продуктивной) речевой деятельности переводчика-посредника речевой деятельности на двух языках в рамках двуязычной сферы речевой коммуникации. Переводчику как посреднику в межкультурной коммуникации необходимо наличие лингвострановедческой компетенции как компонента профессиональной переводческой компетенции. Реализация лингвострановедческой компетенции требует от переводчика определенной стратегии. Переводчику важно понимать, что исходное сообщение является «носителем» культуры, и любая лексическая единица может иметь национально-культурную специфику [4, С. 110-111]. Лингвострановедческая и коммуникативная компетенции представляются наиболее значимыми для формирования на занятиях по английскому языку.

**Изложение основного материала статьи.** Целью данной статьи является анализ способов, приемов и средств обучения в рамках коммуникативного метода обучения иностранным языкам, формирующих переводческие компетенции, в частности коммуникативную и лингвострановедческую, на занятиях по практике английского языка обучающихся по программе «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации».

В рамках переводческой программы университета Н.И. Лобачевского на занятиях по практике английского языка студенты обучаются по учебникам «Language Leader» [6] от уровня Intermediate и заканчивают обучение, получив уровень «Upper-Intermediate» и «Advanced», что зависит от уровня группы. Обучение длится 3 года. После 1 и 2 курсов, уходя на летние каникулы, студенты получают задание по чтению книг художественной литературы на английском языке без адаптации. Подобным заданием по домашнему чтению летом преподаватели программы преследуют не только учебные цели, но и мотивируют студентов.

Мотивация считается одним из фундаментальных элементов обучения студентов. Существует много способов повысить мотивацию, но один из лучших, по нашему мнению – это работа с литературой.

Литература является ценным аутентичным материалом. Большинство литературных произведений создано не для обучения языку. В рамках чтения, учащиеся знакомятся с языковыми формами и культурологическими образцами из реальной жизни. Таким образом, литературные произведения представляют учащимся широкий спектр лексических или синтаксических элементов, которые развивают и обогащают их собственные языковые навыки.

Также, литература способствует пониманию того, как происходит общение в стране изучаемого языка. Хотя произведение является вымышленным, оно представляет собой яркий и красочный мир, в котором могут быть описаны персонажи из различных регионов и социальных слоев. Читатель может узнать, как персонажи таких литературных произведений видят окружающий мир, что обеспечивает их культурное обогащение.

При этом редко, когда два читателя одинаково интерпретируют какой-либо конкретный текст. Поскольку восприятие каждого человека индивидуально, это может обеспечить длительные и плодотворные дискуссии. И в дальнейшем литература используется как база для обучения основным языковым навыкам (т.е. чтению, письму, аудированию и разговорной речи) [3].

В данной статье хотелось бы поделиться опытом работы со студентами над прочтением художественной книги на английском языке «Harry Potter and the Philosopher's Stone» автора J.K. Rowling [5] после 1го курса обучения и способами и приемами обучения, которые использует преподаватель для развития коммуникативной компетенции, применяя прочитанный студентами материал.

Выходя в сентябре на занятия, студенты получают творческое задание по прочитанной книге. Подготовка идет к ролевой игре. Включаясь в игру, студенты гораздо с большим энтузиазмом готовятся к занятию и участвуют в нем. Одно из занятий, предшествующее отчетному, в виде ролевой игры, посвящается работе с художественным фильмом, т.е. студенты просматривают одноименный фильм «Harry Potter and the Philosopher's Stone» на языке оригинала. Это настраивает студентов на работу на английском языке после летнего отдыха: включаются навыки понимания англоязычной речи, представляется возможность окунуться в атмосферу фильма, оценить речевые особенности героев фильма. Подобная работа является одним из видов культуроведческих заданий, что расширяет занятие по практике языка, преобразуя его в занятие по лингвострановедению. Студенты получают фоновые знания о стране изучаемого языка, знакомятся с реалиями, описываемыми в книге. После просмотра фильма преподаватель проводит обсуждение фильма, студенты делятся впечатлениями от просмотра, рассказывают какие моменты и персонажи впечатлили их больше всего. Следовательно, занятие по практике английского языка меняет статус, совмещает совершенствование навыков владения иностранным языком с его использованием как посредника при получении новых лингвострановедческих знаний, что дает возможность совершенствовать коммуникативную и лингвострановедческую компетенции как составляющие профессиональной переводческой компетенции.

Следующим способом подготовки к ролевой игре является просмотр оригинального интервью писателя книги Джоан Роулинг с субтитрами на английском языке. В настоящее время такую возможность предоставляют интернет-ресурсы, потенциал использования которых в процессе обучения иностранным языкам огромен [2].

Эффективно работать над развитием коммуникативной компетенции обучающихся позволяет педагогическая технология ролевой игры. Данная образовательная технология затрагивает содержание и организацию учебного процесса. Ролевые игры являются наиболее распространенными в современной методике преподавания иностранных языков и занимают особое место.

Согласно психологической теории деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев) три основных вида человеческой деятельности, трудовая, игровая и учебная тесно взаимосвязаны. Использование игровой технологии позволяет сделать занятия по обучению иностранным языкам более содержательными и качественными [1].

По мнению М.А. Ариян, ролевая игра позволяет активизировать учебный процесс, сделать его лично значимым и стимулирует речемыслительную деятельность обучающихся. В своем исследовании мы также будем следовать определению ролевой игры М.А. Ариян «Ролевая игра – это организованное речевое общение в соответствии с распределенными ролями и игровым сюжетом, в котором обучающиеся исполняют различные социальные и психологические роли, осваивают общение в пределах социального контакта и в условиях, максимально близких к условиям реального общения» [1, С. 39].

Следуя концепции М.А. Ариян, проанализируем основные компоненты ролевой игры, проведенной после прочтения книги студентами [1].

Первым компонентом является тема, определяющая содержание речевого взаимодействия. Тема ролевой игры была дана в соответствии с цитатой известной британской газеты The Sunday Telegraph, назвавшей 1ю книгу о Гарри Поттере «One of the greatest literary adventures of modern times».

Следующий компонент, определяющий ролевую игру, это «ситуация как совокупность речевых и неречевых условий, необходимых и достаточных для осуществления речевого общения» (А.А. Леонтьев). Ролевая ситуация была представлена в виде круглого стола, посвященного вышеуказанной теме, на которой собираются журналисты известных англоязычных изданий, а главное автор книги.

Третий компонент – это роли, распределяемые между участниками ролевой игры. Роли студентов – участники круглого стола, журналисты различных англоязычных изданий. Издания студенты выбирали самостоятельно, а также находили информацию о них для представления на круглом столе. Самая главная роль, изюминка игры была роль автора книги Джоан Роулинг, приглашенная гостья круглого стола. Эту роль выбрала студентка, обожавшая книгу, читавшая ее на английском языке еще несколько лет назад и перечитавшая ее еще раз летом. Преподаватель исполнял роль ведущего круглого стола.

Еще один компонент – задание (установка) проиграть моделируемую ситуацию с позиции предписанной роли и ролевых взаимоотношений с партнером (К. Ливингстон, В.Л. Скалкин, Е.И. Пассов и др.). Заданием для студентов, исполнявших роли журналистов, было подготовить доклады о персонажах книги, которых они выбирали сами. Помимо докладов, журналисты должны были приготовить волновавшие их и порой провокационные вопросы писательнице, а она в свою очередь, вжившись в роль, проникшись книгой и изучив жизненный путь Д. Роулинг, должна была интересно и развернуто отвечать на задаваемые вопросы. Также заданием студентов было подготовить вопросы ко всем собравшимся – public opinion poll, на которые отвечавшим возможно было выразить свое мнение или голосовать «за» или «против». У студентов был план ответа, которому они должны были следовать при подготовке и выступлении: 1. Introduce yourself, your country, edition that you present (newspaper or magazine). 2. Present a report dedicated to a character chosen 3. Ask questions to J. Rowling 4. Ask poll questions.

Необходимым условием ролевой игры для всех студентов было использование английского языка для своих ролей, переходить на русский язык было запрещено (за это снимался балл при оценивании).

Также выделяют игровые действия как средство реализации ролей и игровое использование предметов. В качестве предмета можно указать видеокамеру, на которую преподаватель снимал все происходящее, что придавало ощущение реальности ролевой игре, не давало возможности студентам расслабиться и использовать родной язык.

Технология ролевой игры включает несколько этапов: этап подготовки, объяснения, проведения, анализа и обобщения. Все эти этапы были соблюдены при проведении игры, посвященной книге о Гарри Поттере.

На этапе подготовки был разработан сценарий и составлен план игры. На этапе объяснения преподаватель детально разъяснил ситуацию и распределил роли студентов, в соответствии с их пожеланиями, интересами и способностями.

Этап проведения состоялся на третьем после выхода с летних каникул занятии, после просмотра художественного фильма, просмотра интервью и подготовки к игре. В начале круглого стола ведущий огласил свой вопрос ко всем собравшимся, public opinion poll: "What is better for you the novel or the film?". Было проведено голосование, где большинством голосов студенты отдали предпочтение книге. Далее ведущий предоставил слово «виновнику торжества» Д. Роулинг. И вопрос о предпочтении книги или фильма был повторен самой писательнице. Также ведущий (преподаватель) воспользовался своим правом и задал свой вопрос писательнице «Before writing the novel what was your idea about readers? Who did you start writing the novel for?».

Следующим этапом круглого стола были выступления журналистов с докладами о персонажах или событиях книги длительностью 5 минут и подготовленными вопросами [1, С. 40].

Приведем наиболее интересные из подготовленных студентами вопросов для писательницы и для соопроса. Вопросы к Д. Роулинг: – Was it hard to create such an extensive universe of Harry Potter, which contains a lot of details and features? – What is the most memorable book of Harry Potter for you as an author? – What inspired you to make up the Dark Lord? – Why is the image of the Dark Lord so different in the book and in the film? – Why did Quirel become Voldemort's servant? – Why did Harry choose to be a Gryffindor's student? – Who is your favourite character? – Why did the Dark Lord have no hair or nose? – Why did you kill Fred Weasley? – Why did you kill Sirius Black? – Is the first book the most successful in the chronicle? – Would you like to meet some of the characters in a real life? – What would you like to see on the magic table in the main hall of Hogwarts? – What is your favorite animal in the magic world?

Вопросы студентов для соопроса: What would you like to see as a wizard in a magic mirror? What faculty would you choose to study at? Is the first novel the best of all novels about Harry Potter? Who is the best actor of Professor Dumbledore? Would you like to have a magic in your life? What would you ask? Could Harry Potter be a good wizard in Slytherin? Did you remember the first time you read the book? What did you feel?

На наш взгляд подготовленные вопросы могут свидетельствовать об увлеченности студентов прочитанной книгой, об их мотивированности, о том, что данная книга, прочитанная на английском языке, затронула их внутреннюю мотивационную сферу, поскольку вопросы неформальны, показывают детальное оперирование фактами книги, содержат ключевую тематическую лексику, используемый грамматический материал соответствовал уровню сложности программы обучения. В свою очередь представленные в вопросах проблемы (poll questions) вызвали подробные ответы, к тому же оглашенный регламент круглого стола требовал ответа на каждый вопрос каждого студента-журналиста. Были задействованы элементы спора, дискуссии, все студенты говорили много и приблизительно в равной степени, все участники были заинтересованы темой и каждый хотел высказать собственное суждение. Роль преподавателя – ведущего была сведена к объявлению выступающих, иногда к стимулированию ответа на вопросы некоторых студентов и направлению дискуссии.

Также хотелось бы отметить, что студентка, игравшая роль писательницы J.K. Rowling задала тон всей ролевой игре: ее выступление, ее ответы на вопросы, адресованные писательнице, были не только увлекательными для студентов, но и подстегивали, мотивировали обсуждать все представленные в книге темы глубоко и на философском уровне. Роль известной писательницы, которая является представителем страны изучаемого языка, предоставила возможность решать поставленные проблемы с позиции представителя иной культуры, оказалась особенно привлекательной для всех участников круглого стола, стимулировала общение.

После завершения круглого стола и окончания ролевой игры был проведен этап анализа и обобщения. Студенты получили оценки, им были зачитаны и объяснены ошибки, которые они делали в своей речи на иностранном языке. Это намеренно не делалось во время проведения игры, чтобы не нарушать игровой процесс.

Можно отметить, что активное участие студентов в ролевом общении во время проведения ролевой игры обеспечивает развитие устной речи и формирует способность самовыражения, развиваются такие виды речевой деятельности как говорение, чтение – во время прочтения книги, аудирование в процессе подготовки, включавшем просмотр художественного фильма и интервью Джоан Роулинг. Выполняя ролевые задания, студенты преодолевали привычные для себя затруднения: неуверенность в себе во время выступлений перед аудиторией, боязнь ошибиться – их интерес и увлеченность темой, возможность высказать и обсудить волнующие, затронутые художественной книгой проблемы превышали все страхи. На наш взгляд, вечная проблема «нечего сказать» решается с помощью педагогической технологии ролевой игры наиболее эффективно. Следовательно, это вносит большой вклад в формирование коммуникативной компетенции, а также затрагивается внутренняя мотивационная сфера студентов.

**Выводы.** В заключение можно сделать вывод о том, что комплекс средств обучения, включающий такие аутентичные материалы как художественная литература, художественный фильм, видеointервью, предоставленные с помощью интернет-ресурсов помогают получать студентам фоновые знания о стране изучаемого языка. Педагогическая технология ролевой игры, проведенная на основе использования вышеуказанных средств обучения, позволяют высоко мотивировать студентов, обучающихся по программе «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», а главное успешно формировать профессиональные переводческие компетенции обучающихся, коммуникативную и лингвострановедческую.

#### Литература:

1. Ариян, М.А. Педагогические технологии обучения иностранным языкам в школе [Электронный ресурс]: учебное пособие / М.А. Ариян. – М: Флинта, 2016. – 112 с.
2. Крайнева, Н.М. Исследование дидактических возможностей ресурсов социальных сетей (языковых сообществ) и иных интернет-ресурсов в процессе обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов / Н.М. Крайнева, М.В. Золотова, Е.С. Гришакова // Высшее образование сегодня. – 2016. – №4. – С. 74-78.
3. Рукомина, А.С. Комментарий как средство изучения литературного произведения англоязычных авторов на занятиях по английскому языку / А.С. Рукомина // Вариативность и стандартизация языкового образования в неязыковом вузе: сборник статей по материалам II Международной научно-практической конференции, (23-24 апреля 2019 г.) / Науч. Ред. М.В. Золотова. – Н. Новгород: Нижегородский госуниверситет им. Н.И. Лобачевского, 2019. – С. 257-261.
4. Христоробова, А.А. Методика обучения студентов переводческих факультетов письменному переводу текстов экономической тематики: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Христоробова Алина Александровна. – Н. Новгород, 2013. – 268 с.

5. Rowling, J.K. Harry Potter and the Philosopher's Stone / J.K. Rowling. – London: Bloomsbury Publishing Plc. – 2014. – 332 p.
6. Cotton, David. Language Leader Coursebook. Upper Intermediate / David Cotton, David Falvey, Simon Kent. – London: Pearson Education Limited. – 2008. – 192 p.

УДК 378

**аспирант направления «Образование и педагогические науки» Худяков Иван Сергеевич**  
Гжельский государственный университет (пос. Электроизолятор);  
**кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики Соловьёва Наталья Викторовна**  
Гжельский государственный университет (пос. Электроизолятор)

**ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Аннотация.* В данной статье поднимается тема актуальности патриотического воспитания подростков, и цели патриотического воспитания студентов среднего профессионального образования (студентов СПО). Рассматривается взаимосвязь студентов с их родителями и преподавателями, а также важность совместной работы преподавателей и родителей при воспитании патриотизма у подростков. В данной статье явление патриотизма как духовного качества у студентов приведено в виде разделения на уровни в зависимости от степени их проявления. Исследование основано на изучении студентов колледжа Гжельского Государственного Художественно-промышленного университета.

*Ключевые слова:* патриотизм, патриотическое воспитание, подростки, студенты СПО.

*Annotation.* This article considers the problem of teenager patriotic upbringing, during their studying in educational institutions. This topic is about the importance of interconnection of teenagers with their parents and teachers during the process of patriotic upbringing and. The patriotism as a spiritual quality have been divided into three grades that depends on how a teenager shows his patriotic involvement and the intensity of it. The research is based on complex examination of “Gzel State University” college students.

*Key words:* patriotism, patriotic upbringing, teenagers, college students.

**Введение.** В истории и культуре любого народа заложены основы патриотического воспитания растущего поколения. Проблема не потеряет актуальности еще долго. Для всестороннего развития каждой личности крайне важно понимать свою цель и миссию в конкретный период времени. Все эти мысли неизбежно приведут к спорам о патриотизме, Родине и всём, что с ней связано.

Нормы и правила поведения в обществе распространяются на различные формы взаимодействия человека с окружающим его миром. Образованное поведение подразумевает, что человек правильно и адекватно реагирует на возникающие события и не отвечает гневом на негатив. Сегодня для самообразования имеются все нужные ресурсы и инструменты – обширная инфраструктура библиотек, при чём как традиционных, так и электронных и цифровых сервисов, театры, телевидение и интернет в целом. Самое важное – не вбирать в себя весь сплошной поток информации, но научиться отбирать и структурировать наиболее ценные и важные элементы истины.

**Изложение основного материала статьи.** Для развития культуры поведения стоит сосредоточиться на эстетическом самообразовании. Оно развивает чувство прекрасного, учит понимать красоту природы и искусства, получать позитивное удовольствие от общения. Доброта и внимание к другим – важнейшие правила социального поведения. Но список хороших манер достаточно велик.

Патриотическое воспитание подростков становится крайне актуальным в сегодняшних условиях. Об этом нужно помнить и родителям, и учителям, потому что сегодня сильно замечен рост материальных ценностей над духовными. Мир прожигает трудное для всех время, но развивать духовность в своих младших – это священный долг. И делать это нужно для глубокого развития духовных качеств, чувства патриотизма и уважения к другим. Воспитание подростков с уважением к Родине и традициям страны поможет создать здоровое морально-патриотическое, устойчивое и жизнеспособное поколение. Подростки, в целом, достаточно эмоциональны, готовы к сопереживанию, у них сформированы личные ориентиры, моральные и духовные ценности, поэтому необходимо регулярно, проводить повседневную воспитательную работу в стенах класса или аудитории и во время внеклассных занятий. Это могут быть какие-то реальные примеры из жизни, примеры из фильмов и мультфильмов. Подростки находятся под сильным влиянием взрослых, поэтому преподавателям необходимо разъяснять родителям важность национально-патриотического воспитания и вовлекать их в совместную работу в этом направлении [1].

При воспитании подростка особенно важно, научить его ценить и любить собственную родину. Хотя сегодня патриотизм не так популярен среди подрастающего поколения, родителям чьи дети, уже обучаются в образовательном учреждении, следует обратить внимание на этот момент. Не менее важно, чтобы преподаватели посвящали достаточно времени историческим вопросам, касающихся родной страны. Цель патриотического воспитания – создание цивилизованного общества, граждане которого будут уважать друг друга. Важно, чтобы подростки понимали, что составляет историческое наследие и сколько сделала Родина для того, чтобы нынешнее поколение имело возможность жить хорошо. Цель патриотического воспитания прежде всего научить, что молодых граждан не ненавидеть другие страны, а любить и ценить свою собственное [4]. Великое чувство патриотизма закладывается с самых ранних лет.

Цели патриотического воспитания подростков заключаются в том, чтобы опекуны, родители, учителя и педагоги формировали в сознании мальчиков и девочек сочувствие и сопереживание к тому, что будет с Отечеством [3]. Не менее важно, чтобы юные подростки осознавали свою ответственность и делали все возможное, чтобы страна ими гордилась.

В современном обществе существует острая потребность в нравственном и патриотическом воспитании подростков, что, в свою очередь, определяет появление новых вызовов в сфере образования. Федеральная программа «Молодежь России», которая была утверждена Указом Президента Российской Федерации в 1994 г., включает раздел «Развитие гражданственности и патриотизм молодежи», а также Федеральной целевой программой «Молодежь России» (2017-2018 гг.). Подчеркивается необходимость повышения уровня гражданской осознанности и военно-патриотического воспитания молодежи [6].

Современное общество можно охарактеризовать как молодежное. Этим молодым людям предстоит восстановить забытые традиции и приумножить национальные устои и традиции, которые рискуют с течением времени утратить своё

значение [10]. При условиях социально-экономической нестабильности патриотическое воспитание подростков становится актуальным. В современных духовно-нравственных условиях очень важно научить Подростков любить свою Родину.

Уровни развития ценностей патриотизма у подростков можно разделить на следующие показатели.

Знание национальных традиций:

- любовь к стране;
- желание помочь человеку в сложной ситуации (человечность);
- знание национальных праздников.

Знание культурных и исторических ценностей:

- особо охраняемые природные территории родного края;
- предметы естественной красоты, созданные руками человека;
- имена выдающихся соотечественников и их заслуги перед Родиной.

Признание важности в жизни человека приоритета духовного над материальным:

- проблема морального выбора в конкретной ситуации;
- рейтинг духовно-нравственных ценностей;
- знание богатства страны (климатические регионы и природные ресурсы, имена художников и др.).

Уровни развития ценностей патриотизма у подростков должны выявляться с помощью комплексной методики педагогического исследования: мониторинга поведения подростков на уроках и во внеурочное время, внеурочной деятельности, количественного и качественного анализа продуктивной учебной и творческой деятельности подростков. Использование анкетирования, интервью, самооценки, педагогического эксперимента.

В ходе исследования проводимого среди студентов колледжа Гжельского Государственного Художественно-Промышленного института были определены следующие уровни патриотической вовлеченности, которую можно назвать “уровень патриотизма”.

Уровни патриотизма:

1-й уровень – высокий.

Интерес проявляется четко, выделяется целеустремленность, часто проявляется во всех видах деятельности. Правильно представляет понятие патриотизма. Ученик хорошо знает национальные традиции и имена патриотов своей Родины. Он всегда стремится к интеллектуальному и духовному развитию. Ученик имеет сильное желание следовать традициям своего народа. Со полной серьезностью осознает моральную причастность к судьбе страны, обязательства перед ней. Выражает стойкий, сильный интерес к изучению духовных и культурных традиций и обычаев своего народа. Имеет желание частого участия в мероприятиях патриотического характера. В большинстве ситуаций старается проявлять патриотические чувства.

2-й уровень – средний.

Характеризуется выраженным интересом, но не настолько сильным, чтобы реально достигать определенных целей. Студент ориентирован на понятие патриотизма, но не всегда может назвать его ценностью. Знание собственных культурных традиций и других национальностей не является полным, не выходят за рамки учебной программы. Периодически обращает внимание на изучение национальных традиций народа. Он недостаточно понимает свою причастность к национальным ценностям, судьбу родной земли, Отечества.

3-й уровень – низкий.

Интерес проявляется в отдельных случаях. У ученика него есть определенные фрагментарные представления о национальных традициях, но знания в основном связаны с его личным мировоззрением и восприятием, бытом его семьи, регионом, где он вырос; либо он не имеет представления об историческом и доблестном прошлом своей Родины, родного народа, своего культурного наследия. У студента нет желания работать, связанного с проявлением патриотических чувств или любви к Родине. Не стремится к личному развитию на благо нации.

В процессе воспитания юных студентов СПО важно, чтобы они научились ценить и любить свою Родину. При этом, не менее важно, чтобы учителя посвящали достаточно приличное время вопросам, связанным с историей своей страны, и не пренебрегали данной тематикой. Цели патриотического воспитания – прежде всего, чтобы молодые граждане учились не ненавидеть другие страны, а любить и ценить свою. Это великое чувство формируется с самых ранних лет.

В Колледже Гжельского государственного университета накоплены богатые традиции по патриотическому воспитанию подрастающего поколения.

Огромная роль в этом процессе отводится музею, который функционирует при ГГУ.

Экспонаты музея находятся в экспозициях, в фондохранилище и постоянно участвуют в областных, всероссийских и международных выставках, ярмарках и фестивалях, где занимают призовые места и награждаются дипломами, грамотами и благодарственными письмами.

За последнее время экспозиции музея неоднократно обновлялись, постоянно действующими являются:

- «История художественного образования в Гжели».
- «История Народно-художественного промысла Гжель».
- «Изделия Гжельских фабрикантов».
- «За Русь Святую».
- «Гжель православная».
- «Фарфор Гжели».
- «Майолика Гжели».

Работы Гжельских мастеров, выполненные по данным тематикам:

- «В мире животных».
- «На охоте».
- «Флора и фауна».
- «Венеция».
- «Морские фантазии».
- «Чаепитие» и др. [9].

Ежегодно факультетом и отделением Декоративно-прикладного искусства представляются дипломные работы, которые создают отчетную экспозицию.

Безусловно, в Гжельском государственном университете ведётся большая работа по патриотическому воспитанию. В том числе проводятся спортивные соревнования студентов, приуроченные к памятным датам – освобождение Москвы от фашизма, День Победы и др.

Через волонтерский клуб оказывается помощь ветеранам и всем нуждающимся.



Тем самым в колледже Гжелского государственного университета проводится комплексная работа, направленная на воспитание студентов, в том числе, на патриотическое воспитание.

Каждый педагог должен понимать, какая огромная ответственность ложится на него. Педагоги должны готовить будущих защитников Отечества. К сожалению, в рамках современного мира сделать это достаточно сложно и энергоёмко. Лишь человек высокой квалификации способен не только понять цели нравственно-духовного и патриотического воспитания, но и правильно представить их подрастающему поколению [2].

Поэтому педагогам рекомендуется периодически посещать специализированные тренинги и вести коммуникацию в рамках обмена опытом с более опытными коллегами [12; 13]. В процессе воспитания патриотов большая доля внимания достаётся организации в учебных заведениях музеев, выставок, клубов и других аналогичных проектов, которые помогут студентам колледжей и учреждениям среднего профессионального образования более четко понять свое предназначение и цели патриотического воспитания [11].

**Выводы.** В большинстве образовательных учреждений сегодня патриотическое воспитание позволяет понять, насколько определенные специальные меры имеют ориентацию на важные для нации, государственные цели. Патриотическое воспитание как интеграция современных подростков в демократические ценности общества подразумевает формирование его фундаментальных основ гражданской культуры. Гражданская культура – это глубокое понимание своей сущности к одному или другому государству, чувство гражданского достоинства, гражданского долга и ответственности, умение решительно отстаивать социальные и национальные цели в сложных и критических ситуациях [4].

В своих идеях В.А. Сухомлинский, подчеркнул, что благородная любовь к своей Родине – это процесс подготовки подростков к простому, обычному, повседневному труду и отношение к этому труду как к патриотическому занятию, как к труду на благо и во имя страны, не смотря на то, что с момента произнесения этих слов прошло уже очень много времени, тем не менее, актуальность этой идеи до сих пор не утратила своего значения.

Патриотическое воспитание – процесс прямого, систематического, структурированного и системного воздействия на сознание и поведение подростка на чувство любви к Родине путём воспитания высоких гражданских, моральных, нравственных, психологических, и физических качеств, нужных для воплощения интеллектуального и творческого потенциала направленного на разностороннее, комплексное развитие общества, обеспечивающий абсолютную готовность защищать Родину во всех пластах её существования.

#### **Литература:**

1. Бачевский, В.И. Военно-патриотические сборы для молодежи / В.И. Бачевский. – Юный краевед – № 3-4. – М., 2019. – С. 40-45
2. Ерина, И.А., Позднякова И.Р., Сорокопуд Ю.В. Современные тенденции развития системы образования Российской Федерации / И.А. Ерина, И.Р. Позднякова, Ю.В. Сорокопуд // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 6 (91). – С. 313-315.
3. Кадди, Э. Присутствие духа. Как направить силы своей личности на достижение успеха / Э. Кадди. – М.: Азбука Бизнес, Азбука-Аттикус, 2016. – 320 с.
4. Козырев, Г.И. Патриотизм: понятие, структура, механизмы формирования / Г.И. Козырев. – Сотис. – 2018. – №3. – С. 85-95
5. Лукьянова, З.Н. Формирование духовно-нравственных основ личности студента института культуры методом усвоения психологического знания / З.Н. Лукьянова // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 6 (91). – С. 5-7
6. Реализация государственной национальной политики: опыт города Москвы и регионов России. – М.: ГБУ «МДН», 2019. – 400 с.
7. Саидов, З.А. Эмоциональный интеллект как составляющая коммуникативной компетентности педагога / З.А. Саидов, Н.У. Ярычев, И.А. Локтионова // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 2 (87). – С. 240-243.
8. Смирнов, С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / С.Д. Смирнов. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 304 с.
9. Сорокопуд, Ю.В. Педагогические возможности музеев и общественных объединений в процессе формирования патриотической направленности студенческой молодёжи / Ю.В. Сорокопуд, С.Н. Соловьева, В.Н. Коценко // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 2 (81). – С. 41-43.
10. Шевцов, Л. Как нам переобустроить Россию / Л. Шевцов // ВПК. – 22-28 декабря. – 2020. – С. 3
11. Шумакова, А.В. Авторитет личности преподавателя высшей школы как детерминанта конструктивного стиля педагогического управления в системе отношений «преподаватель – студент» / А.В. Шумакова, В.А. Яшуткин, Е.И. Дворникова // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 6 (91). – С. 319-321
12. Шумилова, Е.А. Возможности деятельностного подхода к исследованию социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения / Е.А. Шумилова // Педагогическое образование в России. – 2010. – № 3. – С. 31-36.
13. Шумилова, Е.А. Социально-коммуникативная компетентность будущих педагогов профессионального обучения: теоретико-методологические аспекты: монография / Е.А. Шумилова. – Москва, 2010.

**Педагогика**

**УДК 378.2**

**кандидат филологических наук, доцент Черкасова Любовь Николаевна**  
Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования  
«Ростовский государственный университет путей сообщения» (г. Ростов-на-Дону)

### **ТРАНСФОРМАЦИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ПЕРИОД ЦИФРОВИЗАЦИИ**

*Аннотация.* Переход практически всех сфер социальной жизни мирового сообщества на цифровые платформы обусловил цель исследования: проанализировать основные компетенции преподавателя иностранного языка в вузе и их изменение в связи с усиливающейся цифровизацией образовательного пространства. Для этого в статье рассматривается сравнительный состав компетенций преподавателя в диахроническом аспекте: расширение информационной грамотности преподавателя вуза, быстрое реагирование на обновление информационных услуг, профессиональный подход к отбору и систематизации предлагаемого сервиса на отдельных цифровых платформах, а также креативный подход при внедрении цифровых технологий в учебный процесс.

**Ключевые слова:** компетенции преподавателя; компетентностный подход; дистанционное образование; информационные услуги; цифровое образование; цифровое поколение.

**Annotation.** The transition of almost all spheres of the social life of the world community to digital platforms determined the purpose of the study: to analyze the main competencies of a foreign language teacher at a university and their change due to the increasing digitalization of the educational space. The article considers the comparative composition of the teacher's competencies in a diachronic aspect. The expansion of the information literacy of a university teacher, a quick response to updating information services, a professional approach to the selection and systematization of the proposed service on special digital platforms are analyzed, as well as a creative approach when introducing digital technologies into the educational process.

**Key words:** teacher competencies; competence approach; distance education; information Services; digital education; digital generation.

**Введение.** Изменения в социально-коммуникативной сфере, вызванные глобализацией международного пространства и осложненные пандемией, выдвинули на передний план проблему перехода на дистанционно-цифровой формат всей системы образования, и в частности, высшей школы. Это стало причиной для появления множества вариантов осуществления учебно-образовательной деятельности, зачастую излишне сложных или недостаточно отработанных, что повлияло на единообразие и унифицированность системы образования. Однако именно эти проблемы стали ключевыми моментами для ускоренного преобразования форм и методов работы как в сфере средней, профессиональной, так и в высшей школы [1, 2].

На основе уже существовавших в сфере коммуникаций интернет технологий стал быстро обогащаться и видоизменяться цифровой сервис-контент, предлагающий образовательные услуги, ориентированные на разные социальные слои и учитывающие территориально-локальные особенности, требования и нужды населения. Интенсивность таких изменений неизбежно происходила на фоне противоречий между необходимостью сохранения самого учебного процесса, с его существующими принципами, и необходимостью изменения форм его реализации. Особенно тех, которые определяют подбор и наиболее целесообразный выбор интерактивных способов обучения [3].

**Изложение основного материала статьи.** Особенности преподавания иностранного языка, являющегося одним из главных условий эффективной межкультурной коммуникации, обязательно в большей или меньшей степени всегда были связаны с использованием всех возможностей, которые могут ускорить или упростить контакты с людьми разных национальностей. Однако вынужденный дистанционный формат выявил множество проблем и трудностей, с которыми столкнулись в течение последних двух лет преподаватели, и не только иностранных языков. Это высокий уровень информационной грамотности, необходимый каждому преподавателю средних, специальных и высших образовательных учреждений.

Появление большого числа дистанционных вариантов и возможностей для реализации учебного процесса требует от преподавателя новых, определяемых потребностями времени компетенций, свободное владение которыми является основой для результативности образовательной деятельности. И это не только умение работать в цифровом пространстве, но и критический подход к отбору учебного материала, с учетом изменения ценностных ориентиров и ментальной модели, не совпадающей с ментально-коммуникативной моделью при off-line коммуникации [4].

Тем не менее, новый формат образовательного процесса, произошедший либо онлайн, либо в комбинированной форме, выявил необходимость решения следующих задач, которые должен решать преподаватель, независимо от того, свободно или нет он владеет компьютерными технологиями, умеет ли пользоваться гаджетами, ориентируется ли в цифровых учебных материалах и легко ли может определить и выбрать наиболее оптимальные варианты [5]. Конечно, профессиональная коммуникативная компетенция преподавателя остается необходимой, т.к. умение инициировать, выстраивать и пролонгировать речевые ситуации, а также вовлекать в них учащихся создает комфортную коммуникативную среду, в которой коммуниканты могут эффективно обмениваться информацией, закрепляя ее интервальным повторением на уровне ментальности. Если раньше от преподавателя иностранного языка требовалось единство знаний лингвистики и социолингвистики, умений выстраивать стратегию занятий, основываясь на дискурсивном контенте и навыках быстрого реагирования в различных коммуникативных ситуациях, то в современном социуме определились новые векторы в педагогической деятельности:

- 1) Ориентирование в цифровом пространстве;
- 2) Прагматическая эффективность создания коммуникативных ситуаций;
- 3) Комбинирование активных и интерактивных методов и форм обучения;
- 4) Оперирование цифровыми инструментами, представленными на используемых для образовательного процесса платформах;
- 5) Интегрирование разных учебных программ и платформ;
- 6) Индивидуальное брендинг мобильных приложений;
- 7) Использование мобильных навигационных систем;
- 8) Разработка комплексного решения при выборе учебно-методического материала и цифровой платформы.

Однако если среднеобразовательный портал включает уже готовые курсы на платформах *ЯКласс*, *Яндекс.Учебник*, *Учи.ру*, *MATRIX*, что, с одной стороны, упрощает обучение, а с другой – делает его формальным, то платформы, предназначенные или разработанные для высшей школы, отличаются интерфейсом, что создает множество проблем для освоения разного инструментария цифровых платформ. В основном вузы для дистанционного формата предлагают работать на базе платформ *Moodle*, предназначенной для управления процессом обучения, способной интегрироваться с другими программами, открывающейся на современных мобильных устройствах, поддерживающей существующие форматы и дающей возможность использовать любой информационный контент. Кроме этой платформы, для проведения массовых мероприятий рекомендована платформа *Teams*, разработанная компанией Microsoft и способная обеспечить решение коммуникативных задач для большого числа коммуникантов, что необходимо при проведении научных форумов, конференций или совещаний. В случае выбора платформы *Teams*, конечно, доминирующим фактором является знакомый всем работникам сферы образования бренд и программы *Microsoft Word* или *Excel*.

Для использования уже разработанных учебных программ существуют такие платформы, как *Desmos*, *InternetUrok*, *LECTA*, *Фоксфорд*, *InfoUrok*, *LearningApps*. Кроме того, следует выделить специализированные платформы для изучения не только отдельных предметов, но ориентированных на изучение именно иностранного языка. Например, *Coursera* предлагает на английском языке более 2000 профессиональных курсов на английском языке: *Психоллингвистика (Psycholinguistics)*, *Психология сознания (Psychology of consciousness)* – Saint Petersburg State University; *BSc Computer Science* – University of London; *Maestria en Dirección de Empresas (MBA)* – Universidad de Palermo и др. в проекте *Coursera* участвуют самые передовые мировые образовательные центры и университеты.

Существующие образовательные платформы *Edx, Udey, Yale, Alison* и *Khanacademy* отличаются разнообразием тематики: она варьируется от курсов по изучению информационных технологий до естественно-научных, гуманитарных и бизнес-курсов. Однако для изучения английского языка, особенно для русскоговорящих, можно использовать платформу *Genius English*, разработанную для ускоренного изучения английского с использованием метода Нейроконнект, в котором обычное представление слов на карточках, сопровождается звуковым и видеоизображением. Кроме того, к приложениям, которые используются для изучения английского языка и привлекают интересы широких масс, благодаря своим нестандартным методам, необычной презентации материала и практической направленности учебного процесса, относятся следующие:

1. *LinguaLeo*, в котором с использованием элементов геймификации можно изучить английский, испанский, португальский, турецкий и даже русский языки.

2. *ED Words*, разработанный по принципу интервальных повторений, в котором запоминание новых слов происходит благодаря периодическому возврату к теме и повторению слов в предложениях разного уровня и вида, а также в предлагаемых диалогах и ситуациях.

3. *Puzzle English*, представляющий собой уроки по изучению иностранного языка в виде пазлов, которые можно собрать, объединяя их соответственно по грамматическому, лексическому, культурологическому или страноведческому принципу.

4. *Easy ten*, предназначенное для систематического постепенного увеличения словарного запаса с одновременным повторением ранее изученных слов.

5. *FluentU* – приложение, в котором с учетом интересов молодежной аудитории, используется аудио и видеоматериал, музыкальные клипы и отрывки из сериалов. Причем субтитры на иностранном языке помогают задействовать как слуховые, так и зрительные рецепторы.

6. *Urban Dictionary* включает большое число разговорных фраз, устойчивых выражений, а также сленг, который в большинстве случаев не отражается в учебном материале, и без знания которого практическое свободное владение иностранным языком невозможно.

7. *Duolingo* – приложение, в котором акцент сделан на игровую форму реализации учебного процесса, а логически выстроенная концептуальная стратегия от простого к сложному способствует легкому восприятию как теоретического, так и речевого материала.

Представленный перечень цифровых образовательных платформ – это лишь база для осуществления учебного процесса не только off-лайн, но и дистанционно, что, с одной стороны расширяет коммуникативные возможности, обогащая их не только технически, но и методически, с другой – преобразовывает взаимодействие преподавателя и студента в многообразные формы коммуникации. В этом случае преподаватель сам не только должен хорошо ориентироваться в информационном пространстве, уметь быстро находить нужную информацию в сети Интернет, знать особенности, а также плюсы и минусы разных цифровых платформ, но и быть готовым постоянно совершенствовать собственные возможности и знания разных операционных систем. Кроме личностно-психологических особенностей преподавателя при работе в цифровом пространстве, от него требуется умение оперировать учебным материалом, создавать онлайн-курсы для изучения иностранного языка, отличающиеся актуальностью, целеполаганием, задачами, прагматически ориентированным контентом и возможностью для коммуникантов работать как синхронно, так и пролонгированно во времени.

Таким образом, к академическим знаниям и традиционным компетенциям преподавателя иностранного языка добавляются компетенции, обеспечивающие информационную грамотность и информационную культуру коммуникации, регулирующие коммуникационную деятельность и дающие возможность эффективно решать коммуникативные задачи [6]. Это включает умение сформулировать запрос в поисковой системе, опираясь на ключевые слова или понятия, а также профессиональный отбор учебного материала с учетом использования его как во время дистанционного обучения, так и при обучении онлайн на базе разных платформ. Кроме того, применение технических средств обязательно связано с необходимым высоким уровнем оперирования этими средствами, тем более, что они постоянно обновляются, расширяя свой диапазон.

В связи с интеграцией цифровых технологий в образовательный процесс, следует учитывать, что информационный контент воспринимается и переосмысливается людьми разных поколений по-разному, с разной скоростью, с несоответствующими информационными центрами. Преподаватель же должен при выборе и подготовке учебного материала не только ориентироваться на собственный методический опыт, но также учитывать то, как этот материал будет воспринят учащимися, насколько он сможет привлечь их внимание и, что еще более важно, сможет ли преподаватель этим материалом вызвать пролонгированный интерес и сформировать мотивационную базу для изучения иностранного языка [7].

Изменение парадигмы образовательного процесса в связи с цифровизацией, с одной стороны, расширяет образовательное пространство и делает образование более доступным для широких слоев населения. Однако, с другой, уменьшает коммуникативное влияние преподавателя на учащегося или студента, что превращает учебный процесс в формальную реализацию передачи знаний. Происходящие изменения профиограммы преподавателя ведут к соответствующим изменениям профиограммы учащегося. Изменение векторного направления образовательной парадигмы от обучаемого к обучающему происходит, потому что современные технологии, представляющие огромные возможности для получения знаний, в то же время обуславливают постоянный поиск и выбор, к которым не каждый учащийся готов как психологически, так и практически, не всегда достаточно владея всем инструментарием цифрового процесса [6].

Практически все прогнозы ученых о будущем образовании указывают на доминирование роботизации искусственного интеллекта, междисциплинарные знания, познавательную активность учащихся и развитие самостоятельности индивидуума. При таком подходе даже личность преподавателя определяется лишь как «один из инструментов обучения студентов наряду с другими» [8], что представляется поспешным утверждением: логичнее определить роль преподавателя как ментально-мониторинговый или координационный центр, который направляет познавательную деятельность учащихся, моделируя ситуации и активизируя мотивационную составляющую. Пренебрежение роли преподавателя в учебном процессе уже сейчас негативно сказывается на качестве образования, особенно в высшей школе. Отсутствие интернета или современных гаджетов у многих учащихся представляет собой серьезное препятствие для получения знаний.

Одновременно с этим академический опыт преподавателя отходит на второй план, теряет свою ценность, становится все менее востребованным: происходит формализация образования, результатом которой становятся отчеты, формально отражающие положительные результаты, которые не подтверждаются результатами остаточных знаний, практически усвоенными навыками и сформированными компетенциями. В связи с нестабильностью образовательного процесса из-за разнообразия вариантов программ и методов обучения, традиционные формы, отличающиеся логикой, строгостью подачи материала, единообразием учебных программ и основывающиеся на личном контакте преподавателя с обучающимися, становятся востребованными обеими сторонами учебно-образовательного процесса, т.е. и учащимися, и преподавателями.

Процесс перехода образования в цифровой формат осложняется не только проникновением цифровой культуры в личности преподавателей и обучающихся, но и многократно увеличенной нагрузкой на преподавателей, ранее занятых в основном собственно учебным процессом, а в настоящее время занимающихся также научными и методическими разработками, которые требуют значительно большего времени для реализации научных исследований и разработки разнообразных онлайн-проектов, кейсов, тестов и курсов. Недостаточно разработанный и абсолютно необоснованный подход к определению обязанностей преподавателя, включающих научные публикации международного уровня, никак не связаны с повышением качества и эффективности образовательного процесса.

И чем более развивается эта тенденция, тем менее эффективным становится учебный процесс, приобретая все более формализованный характер. На первый план выходят отчеты, соответствия, бюрократические требования. Из процесса образования практически исчезла гуманистическая составляющая, которая формирует человеческую личность, определяет для нее социальные и поведенческие нормы. Формализация образовательного процесса исключает также личностные характеристики преподавателя: его психологические способности, талант, педагогическое мастерство, креативность и свободу выбора при осуществлении образовательной деятельности.

Конечно, отрицать необходимость внедрения и использования цифровых форм обучения бессмысленно, потому что прогресс технический, и тем более интеллектуальный, не остановить. Однако подменять его формальной привязкой «цифры» к учебному процессу также представляется ошибочным. Подобная тенденция лишь усиливает бюрократизацию учебного процесса, ограничивает свободу преподавателей в выборе методов обучения, мешает формированию комфортной коммуникативной ситуации, что при обучении иностранному языку является особенно важным, а также тормозит формирование самостоятельной мотивации учащихся к обучению.

Парадоксальность ситуации при обучении иностранным языкам заключается в том, что, с одной стороны, цифровой информационно-учебный контент представляет собой логично выстроенный концентрированный учебный материал, с другой – он уступает по степени аттрактивности хорошему преподавателю, умеющему регулировать учебный процесс, способному направлять эмоции учащихся на решение познавательных задач.

**Выводы.** Обусловленное требованием времени единство предметной и цифровой компетенции преподавателя все еще находится на стадии формирования, поэтому слабые стороны, связанные с отсутствием единообразия программ, чрезмерной нагрузкой на преподавателя, который должен уделять значительную часть времени на формально-бюрократические процедуры, постоянно заполняя всевозможные отчеты, ежегодно меняя и корректируя программы, влияют на стабильность учебного процесса и, как результат, на качественную подготовку учащихся и студентов, являющихся будущими специалистами.

Функциональная роль преподавателя в цифровом пространстве, конечно требует от самого преподавателя соответственной функциональной адаптации ко всем условиям работы на базе цифровых платформ и квалифицированного использования цифрового инструментария. Это несомненно. Однако, если для отдельных учителей средней школы переход на цифровой формат и представляет собой трудность при восприятии и передаче учебного материала, то для преподавателей высшей школы это не является чем-то новым или необычным: преподаватели же иностранного языка в вузе всегда активно использовали возможности коммуникации с представителями разных культур, чтобы полученные студентами знания имели практическое применение.

#### **Литература:**

1. Исаева Т.Е. Проектирование методического обеспечения процесса формирования компетенций обучающихся технических вузов в сфере международного сотрудничества на занятиях по иностранным языкам ОБЩЕСТВО: социология, психология, педагогика / Т.Е. Исаева, Ю.В. Бжиска // Научный журнал. – № 5 (73). – 2020. – С. 141-148
2. Черкасова Л.Н. Особенности преподавания иностранного языка в сфере изменения компетентностного подхода / Л.Н. Черкасова, А.С. Гампарцумов // Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. – 2019. – С. 258-261.
3. Бурдынская, С.П. Формирование цифровой компетентности преподавателя иностранного (английского) языка вуза / С.П. Бурдынская // Образование и право. – 2021. – №7. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-tsifrovoy-kompetentnosti-prepodavatelya-inostrannogo-angliyskogo-yazyka-vuza> (дата обращения: 28.01.2022). DOI:10.24412/2076-1503-2021-7-205-210 NIION: 2018-0076-7/21-033 MOSURED: 77/27-023-2021-07-232
4. Батракова И.С. Изменения педагогической деятельности преподавателя вуза в условиях цифровизации образования / И.С. Батракова, Е.Н. Глубокова, С.А. Писарева, А.П. Тряпицына // Высшее образование в России. – 2021. – №8-9. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izmeneniya-pedagogicheskoy-deyatelnosti-prepodavatelya-vuza-v-usloviyah-tsifrovizatsii-obrazovaniya> DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-8-9-9-19 (дата обращения: 31.01.2022).
5. Маликов, А.В. Адаптация профессорско-преподавательского состава вузов к вызовам цифровой экономики / А.В. Маликов, И.И. Потапова, Е.С. Гаврилюк // Креативная экономика. – 2020. – Том 14. – № 6. – С. 1011-1020. – doi: 10.18334/ce.14.6.110504
6. Дерябина, С.А. Профессиограмма преподавателя иностранного языка в условиях цифровизации образовательного пространства / С.А. Дерябина // Высшее образование в России. – № 4, 2019. – С. 142-149
7. Митюн, М.А. Преподавание иностранного языка в эпоху цифровизации / М.А. Митюн. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2021. – № 24 (366). – С. 340-342. – URL: <https://moluch.ru/archive/366/82218/> (дата обращения: 28.01.2022).
8. Нуртдинова, Л.Р. Универсальный портфель компетенций современного преподавателя в рамках цифровизации высшего образования / Л.Р. Нуртдинова // Вестн. Сам. гос. техн. ун-та. Сер. Психолого-педагогич. науки. – 2020. – №2 (46). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/universalnyy-portfel-kompetentsiy-sovremenno-go-prepodavatelya-v-ramkah-tsifrovizatsii-vysshego-obrazovaniya> (дата обращения: 31.01.2022).

УДК 378.016:745

доцент кафедры декоративно-прикладного искусства и дизайна Чомаева Лариса Мурадиновна  
 Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева (г. Карачаевск);  
 ассистент кафедры декоративно-прикладного искусства и дизайна Бостанов Казбек Хасанович  
 Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева (г. Карачаевск)

## ПРИМЕНЕНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННОМУ ДИЗАЙНУ

*Аннотация.* В статье авторы рассматривают вид искусства – художественный дизайн, создающий новый образ жизни и его видение, который предоставляет членам общества возможность получить больше материальных ценностей. Тема статьи «Применение компьютерных технологий в обучении студентов художественному дизайну» актуальна. Применение компьютерных технологий в обучении студентов художественному дизайну способствует общему развитию навыков художественно-декоративного искусства и полностью раскрывает его содержание. Исследование художественного дизайна способствует созданию качественных продуктов в большом количестве, изменению образа жизни людей и содействию процессу развития. Такой успех достигается за счет того, что сами по себе компьютерные технологии имеют очень высокую ценность и правильное их использование может поднять художественный дизайн на более высокий уровень. Применение цифровых технологий в учебном процессе поднимет дух новаторства в дизайне, который является одним из основных целей воспитания молодого поколения.

*Ключевые слова:* компьютерные технологии, дизайн, художественно-декоративное искусство, прикладная технология, программирование, образование, развитие, наука, эффективность обучения.

*Annotation.* In the article, the authors consider an art form – artistic design, which creates a new way of life and its vision, which provides members of society with the opportunity to receive more material values. The topic of the article "Application of computer technologies in teaching art design to students" is relevant. Artistic design has the goal of creating quality products in large quantities, changing people's lifestyles and promoting the process of development. The use of computer technology in teaching art design to students contributes to the overall development of skills in art and decorative art and fully reveals its content. Such success is achieved due to the fact that computer technologies themselves have a very high value and their correct use can move artistic design forward. The use of digital technologies in the educational process will raise the spirit of innovation in design, which is one of the main aims of educating the younger generation.

*Key words:* computer technology, design, decorative arts, applied technology, programming, education, development, science, learning efficiency.

**Введение.** После вступления в двадцать первый век компьютерные технологии получили большое развитие, постепенно применялись в различных областях и добились высоких достижений. Компьютерные технологии являются проектом большого значения не только в России, но и во всем мире. Они уже привлекли внимание многих людей, постепенно проникая в повседневную жизнь и имея с ней тесную связь. Применение их во всех областях общественной жизни стало основным направлением нашей страны. В связи с этим возрастает необходимость современного человека во всестороннем и полноценном изучении цифровых технологий.

Предметом данной статьи являются различные подходы к проблеме применения компьютерных технологий в обучении студентов художественному дизайну.

Целью исследования является рассмотрение возможностей применения компьютерных технологий при обучении студентов художественному дизайну.

В статье поставлены задачи:

– раскрыть отличие объекта и содержания художественного дизайна от других традиционных художественных дисциплин;

– рассмотреть функции художественного дизайна;

– проанализировать использование цифровых технологий в художественном дизайне.

Рассматриваются отдельные методы, с помощью которых преподаватели могут доступно объяснить и помочь студентам разобрать возможности применения компьютерных технологий при прохождении дисциплины «Художественный дизайн» на материале художественных трудов В.П. Беспалько, В.И. Боголюбова, В.М. Журавского, Н.В. Кузьминой и др., что заметно увеличит степень усвоения новой информации.

Практическая значимость работы: разработанные теоретические положения исследования создают реальную основу для организации внеурочных занятий по применению компьютерных технологий в обучении студентов художественному дизайну.

**Изложение основного материала статьи.** Компьютерные технологии имеют обширное содержание, которое можно условно разделить на технологию компьютерных систем, компьютерных устройств, компьютерных компонентов и технологию сборки компьютеров.

Данные технологии имеют комплексный характер, тесно связанный с электронной техникой, прикладной физикой, машиностроением, математикой и другими дисциплинами. Наибольшее распространение получила системная прикладная технология, наиболее тесно связанная с автоматизацией программирования и программной инженерией.

Они широко используются также в системе образования. Преподаватели, обучающие студентов разным наукам, эффективно применяют цифровую технологию в очном и отдаленном формате.

В современном мире идеи развивающихся технологий в условиях профессиональной подготовки специалистов среднего и высшего профессионального образования рассматривались в трудах В.П. Беспалько, В.И. Боголюбова, В.М. Журавского, Н.В. Кузьминой и др.

Анализируя возможности интеграции компьютерной графики в основные дисциплины учебного плана, необходимо обратиться к работам художников-педагогов в области изобразительного искусства, рисунка, живописи, композиции, цветоведения (О.Л. Голубева, И. Иттен, В.С. Кузин, Б.Н. Неменский, Н.Н. Ростовцев, Н.М. Скольникова, Е.В. Шорохов).

Возможность использования компьютерной графики практически во всех направлениях дизайна основывается на идеях в области технологического подхода к изучению основных исторических этапов формообразования в развитии дизайн-образования, а также на изучении научно-методических подходов к комплексному применению компьютерной графики в профессиональной подготовке специалистов-дизайнеров [1].

Художественный дизайн – очень обширная тема, затрагивающая общество, культуру, экономику, рынок, науку и технику и так далее. Помимо того, это направление в искусстве, которое включает в себя производство и дизайн

декоративно-прикладных предметов, дизайн окружающей среды, ландшафтный дизайн и мультимедийный дизайн. В конечном счете, художественный дизайн – это воплощение собственного всеобъемлющего таланта дизайнера.

Сам художественный дизайн имеет эстетическую и утилитарную функции. Этот вид искусства представляет собой сочетание материальной и духовной функции в процессе общественного развития, а также неизбежный продукт общественного развития. Художественный дизайн характеризуется независимостью, комплексностью, продуманностью, мобильностью, практичностью, научностью и рациональностью.

Его объект и содержание отличаются от других традиционных художественных дисциплин. Он включает в себя множество аспектов, таких как общество, культура, наука, рынок и т.д., и его эстетическая функция меняется вместе с этими аспектами. Искусство вытекает из жизни и отражает жизнь. Художественный дизайн свое развитие получает на практике и в конечном итоге создается благодаря творчеству. Каким бы ни был дизайн, первое, что нужно сделать, это понять концепцию дизайнера, а именно культурный фон, географические, исторические и гуманитарные науки, которые связаны с ним.

Художественный дизайн должен создать новый образ жизни для достижения установленной цели в обществе и предоставления людям возможности получить больше пользы. Конечная цель художественного дизайнера – простота, удобство и эффективность, а также создание более качественных продуктов, изменение образа жизни людей и содействие процессу развития. Средства художественного дизайнера разумны и упорядочены в строгом, научном мышлении. Арт-дизайн ведется не вслепую, а планомерно и целенаправленно. Он суммирует различные взгляды и анализирует объединенные данные, чтобы максимизировать ценность художественного дизайнера и принести пользу людям.

Применение компьютерных технологий может сыграть значительную роль в художественном дизайне, тем самым способствуя его общему развитию и полностью раскрывая реальный уровень. Компьютерные технологии имеют очень высокую ценность, и правильное их применение в образовательном процессе может быстро развивать художественный дизайн и поднимать его на более высокий уровень.

В настоящее время ни одна сфера общественной жизни людей неотделима от применения компьютерных технологий, и их статус становится все более значительным. Это явление в основном связано с особенностями самой вычислительной техники [2]. Эти особенности существуют также при использовании цифровых технологий в художественном дизайне:

1. Применение компьютерных технологий в художественном дизайне ускорит процесс развития искусства и дизайнера. Внедрение компьютерных технологий в художественный дизайн изменит работу на такие виды как графический, анимационный, трехмерный дизайн и т.д., которые выполнялись вручную. Новый метод работы не только экономит время и снизит трудозатраты, но и значительно повысит эффективность работы.

2. Применение компьютерных технологий позволяет избежать многих проблем с предыдущим кустарным художественным дизайном и упрощает работу по созданию искусства и дизайнера. Большая часть работ по художественному дизайну выполняется на струйных машинах, что отличается от предыдущего сложного процесса и снижает нагрузку. Используя компьютерные технологии, художественный дизайн может быть выполнен быстро и просто.

Компьютерные технологии имеют большие преимущества в художественном дизайне. Это делает художественный дизайн более эффективным, быстрым и точным и является крупным нововведением в художественном дизайне. Преимущества компьютерных технологий воплощаются в следующих аспектах [3]:

1. Обучение становится более гибким и живым. Дух новаторства в художественном дизайне является основной целью воспитания студентов. Внедрение компьютерных технологий может эффективно улучшить новаторский дух студентов, тем самым повысив уровень художественного дизайнера. С помощью компьютерных технологий содержание художественного дизайнера может быть более наглядно представлено перед студентами, тем самым вызывая у них больший интерес. Цифровые технологии также могут наполнить аудиторию дополнительной информацией. Преподаватель может передавать знания студентам, работая на компьютере, что укрепит взаимодействие между ними, такой метод работы избавит от традиционных скучных методов обучения и предоставит более широкое пространство для творческой деятельности студентов. Таким образом, творческие способности студентов улучшаются [4].

2. Применение цифровых технологий повышает энтузиазм студентов в учебе. Традиционный режим обучения имеет характеристику как пассивное обучение студентов, отсутствие инициативы и своевременного взаимодействия с преподавателем, что приводит к низкой эффективности обучения. Применение компьютерных технологий может в полной мере использовать мультимедийные технологии, создать новый режим обучения, пробудить энтузиазм обучающихся, сделать студенческую аудиторию со звуковым эффектом более живым и гибким. Они обеспечат студентам приятное времяпрепровождение в среде в изучении художественного дизайнера.

3. Когда в художественном дизайне не применялись компьютерные технологии, основными средствами обучения были доска, учебные материалы, мел и т.д. Использование этих средств обучения требует много времени и неэффективно. Применение компьютерных технологий просто меняет способ обучения. Преподаватель передает знания студентам, просто перемещая мышью. Кроме того, когда традиционный метод обучения будет ограничен пигментом, бумагой и другими факторами, тогда как при использовании компьютерных технологий эти ограничения больше не существуют. Изображения художественных работ с помощью компьютера может повысить эффективность и качество обучения.

4. Применение компьютерных технологий не только играет важную роль в обучении отечественному художественному дизайну, но и наводит мост между российским художественным дизайном и выдающимся международным художественным дизайном, широко открывая эту новую область. Функция, содержащаяся в компьютерных технологиях, позволяет студентам увидеть международные произведения художественного дизайнера и извлечь уроки из выдающихся зарубежных достижений, чтобы улучшить свои собственные способности. Студенты также могут загружать учебные материалы с помощью компьютерных технологий, расширять и углублять знания, повышать инициативу в обучении и продвигать реформу преподавания художественного дизайнера в стране [5].

Компьютерные технологии и художественный дизайн – идеальное сочетание науки и искусства. Компьютерные технологии могут принести художественным дизайнерам больше удобства, упростить сложный процесс, предоставить дизайнерам новую форму художественного выражения и создать канал между концепцией художественного дизайнера и работами по рисованию, чтобы дизайнеры могли представлять изображения, задуманные в мыслях, чертежные работы, что еще больше повышает эффективность работы.

Богатое содержание в компьютерных технологиях, способствует технологическим инновациям в художественном дизайне. Художественные дизайнеры используют передовые компьютерные технологии для создания новых работ. Применение компьютерных технологий обеспечивает виртуальную среду для художников-дизайнеров, позволяя им создавать работы в такой среде, включая дизайн цвета, света и некоторых других эффектов, и, наконец, создавать более ценные работы после многих попыток и усилий.

Применение компьютерных технологий в искусстве и дизайне можно разделить на три аспекта:

– высококвалифицированные преподаватели;

- смена студентов на основе новых методов обучения;
- разнообразие художественного оформления.

В России, как и в любой цивилизованной стране, образование ставится на приоритетное место, развитие высококачественного образования является ключом к формированию талантов нашей страны. С наступлением 21 века наука и техника получили значительное развитие, поэтому компьютерные технологии неизбежно станут частью реформы образования, поскольку они незаменимы для нашего образования [6].

Что касается развития художественного дизайна, то без грамотного преподавательского состава не обойтись. Для внедрения компьютерных технологий преподавателям необходимо использовать собственные методы, которые позволяют студентам принять и понять их, систематически анализировать учебные материалы и особенности каждого студента, передавать им знания эффективными способами. В то же время преподавательский состав также должен обладать богатыми профессиональными знаниями, совершенствоваться и направлять обучающихся к изучению художественного дизайна в новом формате.

С появлением компьютерных технологий традиционный режим обучения больше не может быть использован. С изменением формы обучения студенты также должны подготовиться к этому, поскольку компьютерные технологии принесут им больше знаний и вдохновения. Компьютерные технологии позволят им получать больше удовольствия от своей деятельности, они находят необходимую им информацию, создают произведения искусства и решают проблемы, оставленные традиционными методами обучения [7].

Цифровые технологии с каждым днем, становятся все более совершенными, что позволяет художественному дизайну значительно обогащаться и развиваться. Область искусства в определенной степени улучшилась, например, современные технологии в настоящее время играют важную роль в таких областях, как дизайн и производство рекламы, промышленный дизайн, дизайн и производство флэш-эффектов, дизайн и редактирование веб-страниц и так далее.

С помощью компьютерных технологий исследование рынка можно проводить с помощью Word и Excel, а затем создавать диаграммы. В то же время мы также можем интегрировать данные, доступные в Access, для создания базы данных, чтобы их можно было легко найти. В компьютере создаются относительные диаграммы с помощью трехмерного программного обеспечения. Персоналом промышленного дизайна используются компьютерные технологии, чтобы сэкономить время исполнения и снизить затраты. Применение таких компьютерных технологий может не только способствовать развитию промышленного дизайна, реализуя его цели, но оно принесет большую пользу нашей национальной экономике.

**Выводы.** Применение цифровых технологий не только выводит искусство на новый уровень, но и приносит большую пользу исследованиям в этой области. Использование компьютерных технологий в художественном дизайне исторически неизбежно и отвечает требованиям времени. Оно способствует повышению качества образования в этом направлении.

**Рекомендации.** Поскольку компьютерные технологии являются продуктом развития мировой цивилизации, работники сферы образования и других областей должны адаптироваться к тенденции постоянного их развития в стране, расширяя их применение в большем количестве областей, тем самым продвигая науку и технологию на более высокий уровень развития.

#### **Литература:**

1. Арефьева, О.В. Профессиональная подготовка студентов-дизайнеров в процессе обучения компьютерной графике: автореферат диссертации... кандидата педагогических наук [Электронный ресурс] / О.В. Арефьева // Dissercat – электронная библиотека диссертаций. Режим доступа: <http://www.dissercat.com>.
2. Лепшокова, Е.А. Проблема внедрения информационных технологий в образовательный процесс / Е.А. Лепшокова // В сборнике: Родной язык сегодня: проблемы сохранения и развития. Материалы региональной с международным участием научно-практической конференции, посвященной Международному дню родного языка. – Карачаевск: Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева, 2021. – С. 219-222.
3. Лепшокова, Е.А. Эффективность использования информационных технологий в образовании / Е.А. Лепшокова // В сборнике: Родной язык сегодня: проблемы сохранения и развития. Материалы региональной с международным участием научно-практической конференции, посвященной Международному дню родного языка. – Карачаевск: Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева, 2021. – С. 223-228.
4. Лепшокова, Е.А. Использование сети интернет в формировании учебно-познавательной потребности у школьников / Е.А. Лепшокова, С.Я. Карасова // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 56-7. – С. 149-156.
5. Лепшокова, С.М. Изобразительно-выразительные средства британского фольклора в «Книге джунглей» Р. Киплинга / С.М. Лепшокова // Фольклорный текст: рубеж тысячелетий. Сборник статей. – Нальчик: Институт гуманитарных исследований, 2021. – С. 171-174.
6. Лепшокова, С.М. Культура личности в лингвокультурологии: манифестации и отражение перспектив / С.М. Лепшокова // Традиции и инновации в системе образования. Материалы XI Международной научно-практической конференции. – Карачаевск: Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева, 2017. – С. 139-144
7. Маликова, Е.А. Педагогические условия обучения компьютерной графике студентов-дизайнеров в высшем учебном заведении: диссертация ... кандидата педагогических наук [Электронный ресурс] / Е.А. Маликова // Dissercat. – Электронная библиотека диссертаций. Режим доступа: <http://www.dissercat.com>.

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии **Шабаева Гузель Фагимовна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа);

аспирант **Кинцель Валентина Николаевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа)

## ИННОВАЦИОННАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА В МАСТЕРСКИХ WORLD SKILLS

*Аннотация.* В статье представлена характеристика уникальности содержания инновационной подготовки в высшем учебном заведении современного педагога XXI века для работы с детьми раннего возраста в дошкольной образовательной организации на базе мастерских World Skills по компетенции «Дошкольное воспитание» и центров развития компетенций, центрах игровой поддержки детей раннего возраста в ДОО в условиях сетевого взаимодействия. В целях совершенствования интерактивной подготовки обучающихся колледжа и ВУЗа в соответствии с современными стандартами и передовыми технологиями, в том числе, стандартами World Skills Russia созданы мастерские по компетенциям World Skills в рамках компетенции «Дошкольное воспитание». Представлен опыт разработки модели подготовки будущих педагогов в образовательной среде в сетевом формате «Детский сад – колледж – ВУЗ». В статье раскрыто содержательное описание целей создания центра развития компетенций и мастерских: становление кафедры дошкольной педагогики и психологии как научно-методического центра дошкольного психолого-педагогического образования Республики Башкортостан и Поволжского региона в рамках приоритетного направления в деятельности «БГПУ им.М.Акмуллы» как структурного подразделения университета нового типа, инновационного центра образовательной системы Республики Башкортостан и Поволжского региона, в том числе, подготовки специалистов по работе с детьми раннего возраста; включение в совместную инновационную деятельность практикующих супервизоров и будущих педагогов дошкольного образования для обогащения профессионального опыта, стимулирования саморазвития и самообразования, расширения возможностей построения индивидуальных образовательных маршрутов студентов, магистрантов, аспирантов, супервизоров в вузе, колледже, детей, родителей в ДОО. Отражен анализ исследований по актуальным вопросам педагогики и психологии раннего возраста. Раскрыта специфика опыта преподавания дисциплины «Педагогика раннего детства» по разделам. Представлены этапы развития компетенции в процессе освоения обучающимися ОПОП по дисциплине педагогика раннего возраста. Представлена краткая характеристика фонда оценочных средств. Совершенствование профессиональной подготовки обучающихся на основе гармонизация профессиональных и образовательных стандартов по компетенции «Дошкольное воспитание». Актуализация рабочих программ дисциплины для студентов по направлению подготовки ВО 44.03.01 Педагогическое образование, профиль «Дошкольное образование» и специальности СПО 44.02.01 Дошкольное образование в соответствии со стандартами «World Skills University». Повышение квалификации педагогических кадров для реализации образовательного процесса на основе стандартов World Skills. Алгоритм проведения этапов промежуточной/итоговой аттестации в формате демонстрационного экзамена. Оснащение мастерской оборудованием в соответствии с инфраструктурным листом компетенции и организация её функционирования как площадки практико-ориентированной подготовки студентов.

*Ключевые слова:* подготовка педагога, дошкольная образовательная организация, педагогика раннего детства, мастерские World Skills, центр развития компетенций, психология и педагогика раннего возраста, адаптация детей раннего возраста, сетевое взаимодействие, центр игровой поддержки.

*Annotation.* The article presents the analytical characteristics and uniqueness of the content of innovative training in a higher educational institution of a modern teacher of the XXI century for working with young children in a preschool educational organization on the basis of World Skills workshops on the competence of «Preschool education» and competence development centers, centers of play support for young children in preschool in the conditions of network interaction. In order to improve the practical training of college and university students in accordance with modern standards and advanced technologies, including Worldskills Russia standards, workshops on Worldskills competencies have been created within the competence of «Preschool Education». The experience of developing a model of training future teachers in the educational environment in the network format «Kindergarten – college – university» is presented. The article reveals a meaningful description of the goals of creating a competence development center and workshops: the formation of the Department of Preschool Pedagogy and psych.

*Key words:* teacher training, preschool educational organization, early childhood pedagogy, World Skills workshops, competence development center, psychology and pedagogy of early age, adaptation of young children, networking, game support center.

**Введение.** Актуализируется запрос со стороны социума и государственных структур в организации профессионального и безопасного процесса присмотра и ухода за ребёнком раннего возраста. В реальной ситуации в дошкольной образовательной организации (далее, ДОО) отсутствует целостная система методического сопровождения организации деятельности по взаимодействию педагогов и родителей (законных представителей) по адапционным процессам к режимным моментам в детском саду. Слабо представлено на современном этапе теоретико-методическое обоснование инновационной подготовки специалистов на базе стажировочных площадок и организации центров игровой и консультационной поддержки. Отсутствует опыт разработки и реализации модели организации центра игровой и консультационной поддержки в ДОО с целью успешной адаптации ребёнка от зачатия, от года до трех лет и взаимодействия с участниками образовательных отношений с учётом новых вызовов к состоянию здоровья (COVID-19), так как не разработан комплекс мероприятий с использованием дистанционных технологий в работе с родителями (законными представителями) по организации адаптации, бессистемно используются календарно-тематическое планирование, отсутствуют методические рекомендации для воспитателей ДОО по организации центра игровой и консультационной поддержки ребёнка в рамках адаптации детей от 1 г. до 3 лет к ДОО, модель современной подготовки студентов к работе с детьми от 1 г. до 3 лет не представлена в полной мере.

**Изложение основного материала статьи.** Центр развития компетенций (ЦРК) – инновационный центр, обеспечивающий новые формы взаимодействия организаций образования-науки-производства, практико-ориентированной науки, подготовки профессионалов – будущих педагогов [1, 2, 7]. Фазы развития ЦРК совпадают с фазами инновационного цикла: исследовательская, техническая, технологическая, внедренческая фаза. ЦРК должен стать внешним «агентом»



образовательных организаций, обеспечивающим непрерывное управление знаниями и подготовку высококвалифицированных кадров по педагогическому направлению подготовки. ЦРК исполняют роль узла сети обмена знаниями в экосистеме инновационного развития образования: трансляции (обучение), генерации (наука), применения (практика), рефлексии (развитие).

В целях совершенствования компетентностной модели подготовки обучающихся колледжа и ВУЗа в соответствии со стандартами и инновационными методиками и технологиями, в том числе, требованиями чемпионата World Skills Russia созданы мастерские по компетенциям World Skills в рамках компетенции «Дошкольное воспитание» в «БГПУ им.М.Акмиллы».

Представим характеристику опыта преподавания дисциплины «Педагогика раннего детства» [3, 4, 5] на базе мастерских и центров развития компетенций. Изучив психолого-педагогическую литературу, опыт организации дошкольного воспитания в процессе сетевого взаимодействия высшего учебного учреждения и ДОО в формате инновационных площадок, пришли к выводу о необходимости постановки акцента на изучении портрета личности ребенка от рождения до трех лет, активизировать внимание по решению проблемы исследований по внутриутробному развитию и научно-исследовательских подходов по педагогике и психологии раннего возраста.

Цель дисциплины является: формирование профессиональной и общекультурной компетенций студентов в области теории развития и воспитания детей раннего возраста и практической готовности к решению профессиональных задач в период от рождения до трех лет. Ознакомить студентов с основными закономерностями, механизмами, этапами и возрастными особенностями развития и воспитания детей от 0-3 лет. Сформировать профессиональный интерес к актуальным вопросам воспитания и развития детей раннего возраста. Обеспечить усвоение базовой системы научных знаний в области педагогики раннего детства, современных концепций и актуальных проблем теоретико-методологических основ дошкольного воспитания, уметь применять на практике в современных реалиях ДОО.

Выработать умение видеть ребенка в образовательном процессе ДОО, проектировать процесс взаимодействия с детьми, обеспечивающий их развитие и индивидуализацию личности, готовность к переходу на следующую ступень образования: например, формирование профессиональных компетенций: способен организовывать различные виды деятельности, осуществляемые в раннем и дошкольном возрасте (ПК-1). В результате изучения дисциплины студент должен знать и овладеть теоретическими представлениями о проблеме развития и воспитания детей от пренатального периода, рождения до трех лет на современном этапе развития в системе дошкольного образования [3, 4, 5, 6, 7]; овладеть знаниями по организации различных видов деятельности, осуществляемых в раннем и дошкольном возрасте; овладеть знаниями об основных особенностях развития детей от 0 до 3 лет [6, 7]; овладеть знаниями о технологии работ с детьми раннего возраста; овладеть знаниями о содержании в ДОО условий для становления и развития детей от зачатия, от рождения до 3-х лет. Уметь: анализировать и сопоставлять ведущие системы воспитания детей раннего возраста; организовывать различные виды деятельности детей раннего возраста; характеризовать ведущие направления в развитии детей; устанавливать пути внедрения в практику ДОО современных технологий по воспитанию и обучению детей раннего возраста [3, 4, 5]; развивать умения применять полученные знания по организации и внедрению современных пренатальных методик воздействия на ребенка в утробе матери, подготовка к материнству и отцовству [3, 4, 5, 7]; моделировать схему достижений пренатального развития ребенка и сравнивать его развитие в каждом триместре; уметь использовать элементы пренатальных технологий при организации работы с родителями, составлять план консультаций, рекомендаций для родителей по вопросам пренатального воспитания.

Владеть следующими компетенциями и опытом: способами организации режимных моментов, организованной образовательной деятельности, самостоятельной игровой деятельности детей первой младшей группы, поступивших в ДОО в период адаптации; способностями организовывать и интегрировать различные виды деятельности в раннем и дошкольном возрасте в соответствии с современными требованиями; навыками анализа, оценивания, организации и внедрения современных методик пренатального и раннего воспитания детей для работы с родителями.

Кратко представим характеристику применения фонда оценочных средств со студентами на базе мастерских WS [1, 2, 5]: разработка и проведение речевой (сенсорной, подвижной) игры, разработка технологической карты и проведение массажа, элементарной гимнастики после сна в игровой форме, оформление эссе, разработка и реализация модель-проектов, решение кейсов, устный (письменный) опрос, реферат, тест, дискуссия, выполнение контрольной работы, проведение педагогической диагностики, обследования уровня развития личности, разработка презентации и портфолио к дисциплине по разделам педагогики раннего возраста, моделирование схемы основных достижений пренатального периода; составление картотеки научной и методической литературы по темам педагогики раннего возраста; моделирование схемы основных достижений пренатального периода; составление плана консультаций для будущих родителей по пренатальному воспитанию; составление плана консультаций для будущих родителей по пренатальному воспитанию; разработка презентации и портфолио к дисциплине по разделам педагогики раннего возраста.

Интерактивные: педагогические игровые кейсы – упражнения (в качестве мозгового штурма (эстафета) и игровой проблемной ситуации), технология диспозиционного взаимодействия, мировое кафе, ситуационные методы (анализ конкретных ситуаций, кейс-стади), сторителлинг, тематические дискуссии, деловые игры, ролевые – ситуативные игры, игровые занятия на тренажерах, зеркальные комнаты, имитация реальности, реальный мобильный детский сад. Нами разработаны и апробированы электронные рабочие тетради-тренажеры, гайденс-портфолио. «Я иду в детский сад: адаптация», образовательная деятельность с детьми раннего возраста (технологические карты занятий и игр, картотеки, видеоконтент), «Симпл-димпл или поп ит?», консультационные клубы по работе с родителями (инновационная площадка «БГПУ им.М.Акмиллы» МАДОУ № д/с № 11 «Якорек», г. Благовещенск; «Электронный детский сад», платформа «Счастливые родительство». Оформление материалов проектов с детьми трех лет совместно с участниками образовательных отношений, которые размещаются на официальных сайтах, дистанционной платформе ВУЗа, в социальных сетях: ютуб-канал, инстаграм, в контакте и получают положительный опыт апробации и внедрения в практику.

В процессе организации практики со студентами на базах инновационных площадок кафедры и ЦРК «КотоффKIDS» Акмуллинского университета нами было выявлено, что у детей, посещающих центр игровой поддержки, адаптация к условиям ДОО проходит успешнее, отсутствуют дети со сложным уровнем адаптации и дизадаптацией, а у детей контрольной группы (воспитание и обучение по традиционным методикам) уровень адаптации детей к условиям ДОО остался прежним. Произошло повышение уровня адаптации детей раннего возраста к условиям ДОО, посещающих центр игровой поддержки. Сложный уровень адаптации экспериментальной группы снизился до нуля, отсутствуют дети с дизадаптацией. Высокий уровень адаптации в начале исследования составлял 28%, после проведения исследования высокий уровень адаптации выявлен у 36%, средний уровень адаптации вырос до 64%, когда в начале исследования составлял 48%. Можно говорить о положительной динамике.

## **Выводы:**

1. Оснащение мастерской «Дошкольное воспитание» оборудованием в соответствии с инфраструктурным листом компетенции «Дошкольное воспитание» и организация её функционирования как площадки реализации компетентностной модели подготовки современного педагога XXI века: мотивационной, теоретической и практической, интерактивной к осуществлению деятельности с детьми от рождения до трех лет.

2. Интерактивное обучение студентов ВУЗа по 44.03.01 направлению подготовки «Педагогическое образование», профиль «Дошкольное образование» и специальности СПО 44.02.01 «Дошкольное образование» в соответствии с международными стандартами по компетенции «Дошкольное воспитание».

3. Овладение студентами компетенцией «Дошкольное воспитание» как наилучшей практикой в воспитании детей от рождения до трех лет.

4. Разработка и реализация новых форм организации и проведения промежуточной / итоговой аттестации студентов в соответствии со стандартами World Skills по компетенции «Дошкольное воспитание» (введение аттестации по одной контрольной точки в формате демонстрационного экзамена по дисциплинам, реализующим подготовку на базе мастерской компетенции «Дошкольное воспитание» (ВО), проведение экзамена по квалификации в рамках учебного плана по профессиональному модулю для СПО).

5. Создание для воспитателей детских садов Республики Башкортостан на базе мастерской «Дошкольное воспитание» инновационной стажировочной площадки – «Центр опережающей профессиональной подготовки Future Skills для педагогов ДОО», которая позволит восполнять профессиональные дефициты и обучать современным технологиям дошкольного образования педагогов-практиков.

6. Обучение всех преподавателей кафедры ДПиП и центра развития компетенций по специальности «Дошкольное образование», а также не менее 15 экспертов из числа работодателей – супервизоров для проведения процедуры демонстрационного экзамена.

7. Оснащение площадки мастерской по компетенции «Дошкольное воспитание» оборудованием и программным обеспечением в соответствии с ежегодными изменениями, вносимыми в инфраструктурный лист компетенции.

8. Организация и проведение вузовского чемпиона по стандартам «World Skills University» по компетенции «Дошкольное воспитание».

9. Подготовка и участие в региональном чемпионате по стандартам World Skills по компетенции «Дошкольное воспитание». Обобщение и трансляция опыта участия в этом движении в виде научно-методических публикаций.

10. Разработка программ курсов переподготовки, повышения уровня квалификации, которые позволяют студентам иных профилей подготовки овладеть компетенцией «Дошкольное воспитание» и получить сертификат / удостоверение / скиллс - паспорт (для студентов университета).

11. Разработка тематических курсов повышения уровней квалификации для педагогов-практиков ДОО (воспитателей детских садов Республики Башкортостан) и профессиональной переподготовки, начинающих педагогов, лиц предпенсионного возраста (50+).

12. Подготовка к аккредитации площадки для проведения демонстрационного экзамена по стандартам World Skills Russia по компетенции «Дошкольное воспитание».

13. Поднятие престижа педагогической профессии «воспитатель» в Республике Башкортостан на основе развития конкурсного движения по компетенции «Дошкольное воспитание», повышение престижа профессии «воспитатель» среди абитуриентов. Этапы формирования компетенции в процессе освоения обучающимися ОПОП. При оценке компетенций не используем традиционные оценочные методы и средства, приоритет отдается кейсам, проектам, компетентностным заданиям, практико-ориентированным заданиям.

Таким образом, представили краткую характеристику реализации модели преподавания дисциплины «Педагогика раннего детства» на базе мастерских и центрах развития компетенций и центров игровой и консультационной поддержки участников образовательных отношений.

Данное направление имеет обширное поле для исследования.

## **Литература:**

1. Боронилова, И.Г. Сетевое взаимодействие структурных подразделений ВУЗа и дошкольных образовательных организаций [Текст] / И.Г. Боронилова, Г.Ф. Шабаева. – Проблемы и перспективы формирования педагогической культуры у студентов в условиях реализации Профессионального стандарта педагога: Всерос. науч.-практ. конф. (с междунар. участием), 23-24 сентября 2016 г. / Департамент образования и молодеж. политики ХМАО-Югры, Бюдж. учреждение высш. образования ХМАО. – Югры «Сургут. гос. пед. ун-т» / сост., науч. ред.: Н.В. Абрамовских. – Сургут: Тюмень: ООО «Аксиома», 2016. – 360 с.

2. Боронилова, И.Г. Открытие экспертно-методического центра компетенций и независимой системы оценки и сертификации педагогических работников ДО [Текст] / И.Г. Боронилова, Г.Ф. Шабаева // Дошкольное образование и профессиональная подготовка кадров: традиции и инновации: сборник научных статей международной научно-практической конференции, посвященной 95-летию со дня основания факультета дошкольной педагогики и психологии МПГУ (8-10 декабря 2016 года) / ред. – составители Л.М. Волобуева, Т.И. Ерофеева, Л.Н. Комиссарова, В.И. Яшина. – М.: НИИ школьных технологий, 2017. – 498 с.

3. Шабаева, Г.Ф. Исследование психологической готовности беременных женщин к материнству и родам на основе анализа сновидений [Текст] / Г.Ф. Шабаева, Е.С. Нагимова // Казанская наука. №10. 2015 г. – Казань: Изд-во Казанский Издательский Дом, 2015. – 390 с.

4. Шабаева, Г.Ф. Основные теоретические подходы в изучении материнства в зарубежной и отечественной психологии [Текст] / Г.Ф. Шабаева, Е.С. Нагимова / К 4 94 Казанская наука. №9 2015 г. – Казань: Изд-во Казанский Издательский Дом, 2015. – 212 с.

5. Шабаева, Г.Ф. Модель организации центра игровой поддержки детей раннего возраста в условиях адаптации к дошкольной образовательной организации. Учебно-методическое пособие / Г.Ф. Шабаева, В.Н. Кинцель // Под общей редакцией Шабаевой Г.Ф. – Издательство: Мир печати - ISBN 978-5-9613-0699-6 - Уфа, 2021. – 95 с.

6. Шабаева, Г.Ф. Сетевое взаимодействие по речевому развитию участников образовательных отношений на базе консультационного центра детского сада и ВУЗа [Текст] / Г.Ф. Шабаева, А.В. Танюкевич // Проблемы современного педагогического образования. Серия «Педагогика и психология». – Научный журнал. – Ялта: РИО ГПА, 2017. – Вып. 55. – Ч. 5. – С. 240-246.

7. Шабаева, Г.Ф. Социальное развитие детей раннего возраста в условиях центра игровой поддержки [Текст] / Г.Ф. Шабаева, В.Н. Кинцель // Актуальные проблемы дошкольного образования: теория и практика (к 100-летию системы дошкольного образования РБ): материалы Национальной научно-практической конференции, посвященной 100-летию

УДК 372.874

**студентка Щербина Ангелина Александровна**

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень);

**кандидат педагогических наук, доцент заведующий**

**кафедрой искусств Овсянникова Оксана Александровна**

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень)

### **ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ ОБЪЕМНО-ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КЕРАМИКИ**

*Аннотация.* Статья посвящена разработке диагностического инструментария по исследованию уровня развития у подростков объемно-пространственного мышления, анализу начальной диагностики. Проблема нуждается в дополнении как в теории, так и практике художественного образования. В теории художественного образования существует необходимость уточнения понятия «объемно-пространственное мышление в художественной керамике». В практике художественного образования не разработан диагностический инструментарий исследования уровня объемно-пространственного мышления обучающихся средствами художественной керамики. «Объемно-пространственное мышление служит не только обязательным элементом в дисциплинах «Керамика», «Лепка», но и способно влиять на успешное получение художественных навыков и умений обучающихся по другим дисциплинам. На основе уточненного понятия «объемно-пространственное мышление» формулируются показатели данного качества подростков, для каждого показателя разработаны методы и диагностические задания для обучающихся художественной школы. Понятие «объемно-пространственное мышление» уточняется на основе изучения и сравнения понятий «пространственное мышление» и «объемно-пространственное мышление», а также с учетом специфики средств художественной керамики. Объемно-пространственное мышление в художественной керамике трактуется как способность мыслить об объекте в объеме и пространстве, проявляющаяся в способности обучающимися создать эскиз керамического изделия в трехмерном изображении, способность создать керамическое изделие, сохраняя объем и пластичность формы, соблюдая технологию его изготовления. Для показателя «способность мыслить об объекте в объеме и пространстве» применялся метод тестирования. По показателю «способность создать эскиз керамического изделия в трехмерном изображении» использовался диагностический метод эскиза. Для измерения показателя «способность создать керамическое изделие, сохраняя объем и пластичность форм» было разработано диагностическое задание для подростков по методу творческого задания. Определены уровни развития обозначенного качества обучающихся художественной школы. Диагностические задания учитывают специфику дисциплины «Художественная керамика» и возрастные особенности подростков. На основе анализа проведенной диагностики формулируются задачи для развивающих занятий со школьниками.

*Ключевые слова:* объемно-пространственное мышление, художественная керамика, подростки, диагностический инструментарий, метод творческих заданий, метод тестирования.

*Annotation.* The article is devoted to the development of diagnostic tools for the study of the level of development of three-dimensional thinking in adolescents, the analysis of initial diagnostics. The problem has not been studied enough, it needs research and additions not only in theory, but also in the practice of additional art education. In the theory of art education, there is a need to clarify the concept of "three-dimensional thinking in artistic ceramics". In the practice of art education, diagnostic tools for studying the level of three-dimensional thinking of students by means of artistic ceramics have not been developed. "Three-dimensional thinking is not only a mandatory element in the disciplines of "Ceramics", "Modeling", but is also able to influence the successful acquisition of artistic skills and abilities of students in other disciplines. Based on the refined concept of "three-dimensional thinking", indicators of this quality of adolescents are formulated, methods and diagnostic tasks for art school students have been developed for each indicator. The concept of "three-dimensional thinking" is clarified on the basis of studying and comparing the concepts of "spatial thinking" and "three-dimensional thinking", as well as taking into account the specifics of the means of artistic ceramics. Three-dimensional thinking in artistic ceramics is interpreted as the ability to think about an object in volume and space, manifested in the ability of students to create a sketch of a ceramic product in a three-dimensional image, the ability to create a ceramic product, preserving the volume and plasticity of the form, observing the technology of its manufacture. For the indicator "the ability to think about an object in volume and space", a testing method was used. According to the indicator "the ability to create a sketch of a ceramic product in a three-dimensional image", a diagnostic sketch method was used. To measure the indicator "the ability to create a ceramic product while maintaining the volume and plasticity of forms", a diagnostic task was developed for teenagers using the creative task method. The levels of development of the designated quality of art school students are determined. Diagnostic tasks take into account the specifics of the discipline "Artistic Ceramics" and the age characteristics of adolescents. Based on the analysis of the diagnostics carried out, tasks for developing classes with schoolchildren are formulated.

*Key words:* three-dimensional thinking, artistic ceramics, teenagers, diagnostic tools, method of creative tasks, testing method.

**Введение.** Объемно-пространственное мышление развито далеко не у каждого взрослого человека, тем более – у детей. Обучающиеся художественных школ часто имеют затруднения в первые годы обучения с представлением предметов в трехмерном измерении. Они могут построить простые и сложные формы на бумаге, но, к сожалению, либо допускают ошибки в построении, либо игнорируют объем объекта из-за невозможности представить данный предмет в жизни. Данные затруднения чаще всего происходят, когда обучающиеся выполняют работу не с натуры, а сами ее придумывают и создают «из головы». Исходя из этого, можно предположить, что, при создании своих форм от эскиза до трехмерного предмета, используя занятия художественной керамики, обучающиеся смогут развить свой уровень объемно-пространственного мышления. Эту проблему рассматривали такие авторы, как Сысоева Е.А., Чижова Е.В., Якиманская И.С. и другие, однако, они писали о том, как влияет керамика и гончарное ремесло на объемно-пространственное мышление студентов художественных ВУЗов, на пространственно-конструктивное мышление студентов дизайнерского и архитектурных направлений [3], [4], [5]. Исследователи не рассматривали проблему разработки диагностики уровня развития объемно-пространственного мышления подростков средствами художественной керамики.

**Изложение основного материала статьи.** Объемно-пространственное мышление имеет большое значение для обучающихся не только в художественной керамике и лепке, но и во всех остальных художественных дисциплинах. Развитие объемно-пространственного мышления обусловлено необходимостью возможностей развития у школьников навыков и способов работы с различными материалами и предметами в объемных или глубинно-пространственных композициях. И.С. Якиманская считает образ ядром объемно-пространственного мышления, так как «в нем представлены по преимуществу пространственные характеристики объекта: форма, величина, взаимоположение составляющих его элементов, расположение их на плоскости, в пространстве относительно любой заданной точки отсчета» [5, С. 125]. Существует сходное с понятием «объемно-пространственное мышление» понятие – «пространственное мышление». Пространственное мышление – вид умственной деятельности, обеспечивающей создание пространственных образов и оперирование ими в процессе решения практических и теоретических задач. В основе механизма такого вида мышления деятельность представления [1], [3]. Его содержанием является оперирование образами, их преобразование, например, из двухмерного в трехмерное изображение и обратно [2]. В отличие от пространственного мышления, объемно-пространственное мышление характеризуется не только созданием соответствующих образов и «перекодированием» изображения, но, в первую очередь, представлением объемных изделий в трехмерном измерении, вариативностью их изменений, пониманием способов создания объемных изделий от этапа создания эскиза до фактического результата – готового изделия. Можно сделать вывод, что пространственное мышление есть ни что иное, как часть объемно-пространственного мышления, отвечающая за восприятие пространства и всего, что в нем находится. По мнению Е.В. Чижовой, объемно-пространственное мышление – это мыслительные процессы человека, спецификой которых являются образ, пространство и пространственные отношения [4]. Именно поэтому данный вид мышления важен на всех дисциплинах и развивать его следует в любом возрасте в соответствии с возможностями обучающихся. Данный тип мышления обеспечивает создание пространственных образов.

Проанализировав понятия «объемно-пространственное мышление», «пространственное мышление», можно сформулировать ключевое понятие данной работы. Таким образом, объемно-пространственное мышление в художественной керамике – это способность мыслить об объекте в объеме и пространстве, проявляющаяся в способности создать эскиз керамического изделия в трехмерном изображении, способность создать керамическое изделие, сохраняя объем и пластичность формы, соблюдая технологию его изготовления.

На основе данного понятия были выведены следующие показатели: «способность мыслить об объекте в объеме и пространстве»; «способность создать эскиз керамического изделия в трехмерном изображении»; «способность создать керамическое изделие, сохраняя объем и пластичность форм».

По каждому показателю разработано диагностическое задание с применением методов: тестирование, метод создания эскиза и творческое задание. Опишем сущность диагностических заданий по показателям.

Первое диагностическое задание было направлено на выявление уровня показателя «способность мыслить об объекте в объеме и пространстве». Для выявления результатов применялся диагностический метод тестирования. Тестирование содержало 9 вопросов с выбором варианта ответа или формулировкой собственного развернутого ответа. Тестирование проводилось в художественной школе. Подросткам были предложены следующие вопросы теста.

Тестовое задание 1.

Выберите вариант с правильным определением понятию «объем».

А. объемное изображение чего-либо на лицевой пластине изразца и на других архитектурных элементах.

Б. иллюзорная передача пространственных характеристик изображаемого предмета художественными методами.

В. величина, равная отношению веса поглощенной воды к весу керамического изделия.

Тестовое задание 2.

Установите соответствия между понятиями и их определениями. Запишите свой ответ по примеру: 1 – а, 2 – б и т.д

А. керамика, приобретающая после обжига белый или кремовый цвет, имеющая высокую способность впитывать воду и, как правило, гладкую поверхность, похожую на фарфор.

Б. мелко размолотое до состояния порошка стекло, окрашенное различными цветными пигментами, приобретающее после обжига вид привычного нам стекла. Бывает матовая, глянцевая, эффектарная, полупрозрачная, непрозрачная и т.д.

В. уменьшение объема материала при сушке или при обжиге.

Г. керамика, приобретающая после обжига белый цвет, не впитывающая воду, как правило, имеющая гладкую поверхность и полупрозрачная на просвет.

1. Фарфор 2. Фаянс 3. Глазурь 4. Усадка

Тестовое задание 3.

На каких картинках изображены керамические изделия? (Представлены изображения керамической кружки, стеклянной кружки, керамической вазы, раковины, миниатюры «чайная пара», «Медный всадник»).

Тестовое задание 4.

Выберите правильный вариант определения «эскиз».

А. документ, содержащий контурное изображение изделия и другие данные, необходимые как для изготовления, контроля и идентификации изделия, так и для операций с самим документом.

Б. какое-либо изображение, выполняемое от руки с помощью графических средств – контурной линии, штриха, пятна.

В. предварительный набросок, фиксирующий замысел художественного произведения, сооружения, механизма или отдельной его части. Быстро выполненный свободный рисунок, не предполагаемый как готовая работа, часто состоит из множества перекрывающихся линий.

Тестовое задание 5.

Дайте определения следующим терминам.

А. Рельеф

Б. Барельеф

В. Горельеф

Тестовое задание 6.

Укажите из представленных примеров объемные формы (Представлен объемный куб, стеклянная ваза, нарисованный без объема лист, фотография цветка лотоса).

Тестовое задание 7.

Дайте определение следующему понятию:

Стилизация – ...

Тестовое задание 8.

Рассмотрите данную керамическую композицию. (Представлена фотография керамического рельефного панно). Ответьте на следующие вопросы:

1. – какой вид художественной керамики представлен на изображении?
2. – какие художественные средства керамики использованы при создании данной работы?
3. – какую роль играет объем в данной работе?

Тестовое задание 9.

Рассмотрите ниже представленные декоративные композиции (представлено шесть работ декоративного натюрморта – три с плоскостным решением и три с обозначением объема).

Проанализируйте данные работы и дайте развернутый ответ: какие композиции имеют плоскостное решение, а какие – объемное? Как обозначен объем в данных работах? Есть ли взаимодействие среды и пространства с предметами, если да, то каким образом?

В ходе диагностики были установлены показатели «высокий, средний и низкий», направленные на определение качества развития показателей.

Высокий уровень (3 балла) – обучающийся знает сущность понятия «объем», оперирует терминологией понятий и явлений, связанных с объемом и пространством в декоративно-прикладном искусстве, может сформулировать развернутый ответ на вопросы, проводит анализ представленных керамических и композиционных работ. Средний уровень (2 балла) – обучающийся знает только основные термины по теме «объем», с трудом формулирует развернутый ответ на вопросы, проводит поверхностный анализ представленных работ. Низкий уровень (1 балл) – обучающийся не владеет терминологией по теме «объем», не может сформулировать ответ на вопросы, не может проанализировать представленные работы.

В ходе выполнения данного задания у двоих учеников возникли вопросы, связанные с заданием, основная часть учащихся выполнила работу на среднем уровне.

Второе диагностическое задание было направлено на выявление показателя «способность создать эскиз керамического изделия в трехмерном изображении». Применяемый диагностический метод эскиза. Задание формулировалось следующим образом: проанализируйте образ коренных народов Севера, их быт и колорит жизни и создайте эскиз фигурок, используя стилизацию. Учащимся были предоставлены видеофрагменты о жизни народов Севера, их традициях и обычаях, фотографии работ резьбы по кости.

По показателю «Способность создать эскиз керамического изделия в трехмерном изображении» проявились следующие уровни: на высоком уровне (3 балла) – обучающийся разрабатывает свой оригинальный эскиз, уделяя внимание всем деталям для последующей успешной реализации керамического изделия. Эскиз объемный. Созданный образ стилизован, гармонично построен по деталям, хорошая пластичность формы, продумана среда для изделия. Средний уровень (2 балла) – обучающийся разрабатывает свой оригинальный эскиз, либо есть схожесть с примером. Эскиз объемный/объем указан частично. Созданный образ стилизован, гармонично построен по деталям, есть пластичность формы. Нет представления, как воплотить в изделии некоторые детали технически/невозможность воплощения некоторых моментов. Низкий уровень (1 балл) – обучающийся создает эскиз, срисовывая с примеров. Эскиз плоский, нет представлений, как реализовать будущее изделие, не продумана техническая сторона. Также нет решения среды для изделия.

При прохождении творческого задания некоторые из обучающихся испытывали трудности с оригинальностью эскиза, поэтому отталкивались от примеров, добавляя свои детали и немного меняя форму. Малая часть ребят выполнила эскизы, учитывая объем будущего изделия, большинство же выбрали более плоскостной подход при создании эскиза. У части обучающихся были затруднения с эскизами фигурок людей, с точки зрения реальности выполнения.

Третье диагностическое задание направлено на выявление уровня показателя «способность создать керамическое изделие, сохраняя объем и пластичность формы, соблюдая технологию его изготовления». Применяемый диагностический метод – творческое задание. Задание формулировалось следующим образом: по созданному эскизу вам нужно слепить миниатюру будущего изделия. Главное – точная передача формы в объеме, сохранение пропорций.

По показателю «Способность создать керамическое изделие, сохраняя объем и пластичность формы, соблюдая технологию его изготовления» обозначились следующие уровни: на высоком уровне (3 балла) – обучающийся смог создать миниатюру изделия максимально схоже с эскизом. Не возникло затруднений с реализацией эскиза в техническом плане, изделие выполнено аккуратно, не возникло необходимости изменения эскиза из-за невозможности реализации формы/деталей. Средний уровень (2 балла) – обучающийся смог реализовать эскиз, передав схожесть формы и основных деталей. Были затруднения с реализацией в техническом плане, пришлось менять некоторые детали из эскиза из-за невозможности реализации. Работа выполнена аккуратно/с небольшой незавершенностью в эстетическом плане. Низкий уровень (1 балл) – обучающийся реализовал эскиз с грубыми нарушениями в пропорциях, мало схожести с эскизом. Была необходимость в изменении многих деталей для успешной реализации в техническом плане, работа выполнена небрежно и неаккуратно.

Результаты диагностики уровня освоения третьего показателя – «способность создать керамическое изделие, сохраняя объем и пластичность формы, соблюдая технологию его изготовления», показали, что половине обучающихся пришлось внести некоторые правки при реализации эскиза из-за непродуманности некоторых деталей. Малая часть ребят при воплощении эскиза нарушала пропорции формы. Некоторые обучающиеся имели затруднения в передаче пластичности деталей эскиза.

Таким образом, на этапе начальной диагностики были определены следующие результаты уровня развития объемно-пространственного мышления у обучающихся:

Показатель «способность мыслить об объекте в объеме и пространстве» составил: В (высокий уровень) – 13,3%, С (средний уровень) – 60%, Н (низкий уровень) – 26,7%;

Показатель «способность создать эскиз керамического изделия в трехмерном изображении» представлен следующими результатами: В (высокий уровень) – 20%, С (средний уровень) – 67%, Н (низкий уровень) – 13%.

Показатель «способность создать керамическое изделие, сохраняя объем и пластичность формы, соблюдая технологию его изготовления» представлен следующими результатами: В (высокий уровень) – 47%, С (средний уровень) – 40%, Н (низкий уровень) – 13%.

Общий уровень объемно-пространственного мышления складывался из суммы трех показателей: высокий уровень (В) – 8-9 баллов – 20%; средний уровень (С) – 6-7 баллов – 53,3%; низкий уровень (Н) – 5-0 баллов – 26,7%.

**Выводы.** Можно сделать вывод, что все три показателя «объемно-пространственного мышления» у обучающихся художественной школы на этапе начальной диагностики представлены в основном на среднем уровне. Однако, низкий и высокий уровни тоже были выявлены, что ставит перед нами следующие задачи:

- необходимо дать подросткам теоретические основы по теме «объем» в художественной керамике;
- научить создавать трехмерные эскизы, разработанные с учетом последующих нюансов при его воплощении;
- предложить работу над созданием группового проекта – керамической объемно-пространственной инсталляции.

Поставленные задачи будут осуществляться в ходе выполнения развивающих заданий на занятиях художественной керамики в детской художественной школе.

#### **Литература:**

1. Баданова, Т.А. О возрастных и индивидуальных особенностях пространственного мышления учащихся / Т.А. Баданова // Среднее профессиональное образование. – 2009. – № 2. – С. 70-73.
2. Берсенеева И.Н. Развитие пространственного мышления [Электронный ресурс] – URL: <https://videouroki.net/razrabotki/razvitiye-prostranstvennogo-myshleniya-statya.html> (дата обращения 03.02.2022)
3. Сысоева, Е.А. Развитие пространственного мышления студентов на занятиях по художественной керамике: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Сысоева Елена Анатольевна. – Омск, 2013. – 19 с. – disserCat – электронная библиотека диссертаций URL: <https://www.dissercat.com/content/razvitiye-prostranstvennogo-myshleniya-studentov-na-zanyatiyakh-po-khudozhestvennoi-keramike> (дата обращения 02.12.2021)
4. Чижова, Е.В. Формирование объёмно-пространственного мышления учащихся на занятиях по архитектурному проектированию / Е.В. Чижова // Образование и воспитание. – 2019. – № 3 (23). – С. 36-38. — URL: <https://moluch.ru/th/4/archive/127/4213/> (дата обращения: 19.10.2021).
5. Якиманская, И.С. Развитие пространственного мышления школьников / И.С. Якиманская. – Москва: Педагогика, 1980 – 240 с.

**Педагогика**

**УДК 378**

**кандидат технических наук, старший преподаватель кафедры механики и инженерной графики Юданов Петр Максимович**  
Академия гражданской защиты МЧС России (г. Химки)

### **СПЕЦИФИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ В ПЕРИОД ЭПИДЕМИИ КОРОНАВИРУСА**

*Аннотация.* Статья посвящена изучению особенностей использования дистанционных технологий при практико-ориентированном обучении курсантов военных ВУЗов в период эпидемии коронавируса. Автором дается краткая историческая справка об эволюции института дистанционного образования, делается акцент на эпидемиологическом факторе и последствиях его влияния на механизмы «обучения на расстоянии». Делается акцент на успешном опыте адаптации российской системы военного образования к новым условиям, в частности, подчеркивается ценность опыта национальных военных образовательных организаций по разработке и применению электронных военных образовательных систем, как адаптивного digital-инструментария, способного поддерживать стандарты обучения в военной высшей школе. Аргументируется тезис о необходимости дополнения функционала в целях расширения решаемых педагогических задач, а именно преподавания практико-ориентированных дисциплин. Для организации физической подготовки курсантов в части обучения их двигательным действиям (боевым приемам) в рамках прохождения курса по физическом подготовке, предлагается интеграция в электронную военную образовательную систему авторского, разработанного преподавателем, life-курса с детализацией каждого упражнения; на перспективу предлагается его иммерсиализация. Предполагается, что это позволит сформировать необходимые знания, умения, первичные навыки для дальнейшего обучения технике боевых приемов курсантов в дистанционном, смешанном или очном формате.

*Ключевые слова:* дистанционные технологии, курсанты, военные ВУЗы, электронная военная образовательная система, иммерсивные дистанционные технологии.

*Annotation.* The article is devoted to the study of the features of the use of remote technologies in the practical-oriented training of cadets of military universities during the coronavirus epidemic. The author gives a brief historical account of the evolution of the institute of distance education, emphasizes the epidemiological factor and the consequences of its influence on the mechanisms of «distance learning». The emphasis is placed on the successful experience of adapting the Russian system of military education to new conditions, in particular, the value of the experience of national military educational organizations in the development and use of electronic military educational systems as adaptive digital tools capable of maintaining educational standards in military higher education is emphasized. The thesis is argued about the need to supplement their functionality in order to expand the pedagogical tasks being solved, namely the teaching of practical-oriented disciplines. To organize physical training of cadets in terms of training in their motor actions (combat techniques) as part of the physical training course, it is proposed to integrate the life-course into the electronic military educational system of the author's, developed by the teacher, with the details of each exercise; for the future, its immersialization is proposed. It is assumed that this will make it possible to form the necessary knowledge, skills, primary skills for further training in the technique of military techniques of cadets in a distance, mixed or face-to-face format.

*Key words:* remote technologies, cadets, military universities, electronic military education system, immersive remote technologies.

**Введение.** Во множестве программ и деклараций ЮНЕСКО, посвященных вопросам образования, в т.ч. таких как «Образование для всех», «Дакарские рамки действий», «Инчхонская декларация», рамочная программа действий «Образование – 2030» и др. неоднократно подчеркивалась важность более широкого использования новейших технологий и дистанционного обучения в целях содействия равенству, качеству и актуальности образования, увеличению доступа к нему, в частности, относительно населения, проживающего на географически удаленных территориях. Системы образования, опирающиеся на современные информационно-компьютерные и цифровые технологии, открытые образовательные ресурсы, должны способствовать сокращению разрыва образования между государствами и территориями, отвечать потребностям современной экономики и социальному запросу. Несмотря на то, что названные документы относятся в актам, изданным в последние два десятилетия, в течение которых в институте дистанционного образования произошла, фактически, революция, его основы зародились задолго до этого.

В отсутствие возможности изучения особенностей организации дистанционного обучения в ретроспективе, хотя данная тема, безусловно, представляет для нас особый интерес, отметим, что до 1960-х гг. практика обращения к дистанту носила эпизодический характер, даже несмотря на активно распространяющиеся в конце XIX – начале XX в. технологические новации [18]. Значимую роль в институционализации и распространению «обучения на расстоянии» сыграло именно ЮНЕСКО. На новый формат организации образовательного процесса тогда обратили внимание высокопоставленные политические деятели, в том числе премьер-министр Англии Гарольд Вильсон, который в 1963 г. объявил по радио о

создании «эфирного университета». Это учреждение должно было объединить учебные заведения, которые в той или иной мере применяли дистанционные образовательные технологии – почтовые пересылки, телевидение, радио. В результате, благодаря активной работе ученых, политиков и международных организаций (ЮНЕСКО), в 1969 г. в Англии был создан Открытый университет. К настоящему времени учреждением накоплен колоссальный опыт в области дистанционного обучения, а его образовательными услугами пользуются большим спросом и по сей день. Более того, по его образу и подобию по всей Европе (Испания, Германия, Голландия, Швеция), а впоследствии и за ее пределами (Канада, Китай) стали открываться университеты дистанционного обучения.

В нашей стране подобного рода учреждения до сих пор не существует, что, полагаем можно объяснить фактическим отсутствием опыта разработки данного направления организации образовательной деятельности; российскими органами исполнительной власти впервые была допущена возможность апробации дистанционного обучения в 1997 г. и только на экспериментальной основе [2]. Однако, известные события конца второго десятилетия XXI в. кардинально изменили ситуацию. Как известно, с первых месяцев 2020 г. многие страны, и Российская Федерация не стала исключением, начали экстренно переходить на online-формат обучения, и вне зависимости от существующего опыта, навыков и умений ведения образовательной деятельности в цифровом формате, а также наличия соответствующей материально-технической базы, ВУЗам пришлось адаптироваться к новым условиям для сохранения эффективности и качества обучения. Одной из составляющих адаптации стал подбор инструментов и методов организации взаимодействия преподавателя и студента, посредством которых станет возможным поддержание соответствующего уровня образовательной коммуникации [3]. По справедливому замечанию О.Б. Даутовой, ее организация в априори важна и должна осуществляться средствами активных практик, целевым ориентиром которых выступает, в первую очередь, «поиск и нахождение себя в будущей профессии» [7].

Однако, реализация данной задачи имеет определенные ограничения, даже сегодня, когда с определенной долей уверенности можно говорить о существовании в национальном образовательном пространстве устойчивой модели организации образовательной деятельности в дистанционном и (или) смешанном формате. Речь идет о преподавании практико-ориентированных дисциплин, без освоения которых, по справедливому замечанию О.Н. Антропова и соавт., невозможно освоение необходимых знаний, умений и навыков [4], иными словами формирования комплексной профессиональной компетенции, вне зависимости от получаемой специальности. Данная проблема в последнее время поднимается на самом высоком уровне. Так, в федеральном проекте «Молодые профессионалы», утвержденном президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и приоритетным проектам (протокол от 24.10.2018 №16) отмечается особая важность практико-ориентированных форм профессиональной подготовки, призванных обеспечить соответствие между качеством профессионального образования, требованиями рынка труда и социального запроса на специалистов, деятельность которых направлена на жизнеобеспечение граждан [13], включая государственных гражданских служащих и военнослужащих [1]. Данный тезис приобретает особую актуальность, когда речь идет о военных образовательных организациях, где практико-ориентированным дисциплинам в программе обучения курсантов отводится особая роль.

**Изложение основного материала статьи.** Как отмечают А.К. Карданов и Э.Б. Настуев, например, «в контексте изучения применения боевых приемов борьбы, дисциплина «Физическая подготовка» технически не может осваиваться дистанционно» [9, С. 41]. Однако, доказателен тот факт, что повышение уровня физической подготовленности и работоспособности в ходе обучения является одной из приоритетных задач, что, в частности, обуславливается высокими учебными нагрузками, которым подвержены обучающиеся военных образовательных организаций профессионального образования [8]. К настоящему времени скоплен колоссальный научно-исследовательский базис, доказывающий, во-первых, что использование средств физической подготовки способствует повышению умственной работоспособности курсантов, укреплению здоровья, предупреждению болезней (В.И. Бочкарев, Г.Д. Горбунов, Д.А. Дубровин, А.В. Зюкин, Ю.Ю. Кораблев, В.В. Лапин, Ю.А. Напалков, А.И. Орлов, О.А. Савченко, А.В. Стафеев, А.Ж.-А. Фернандеш, В.Н. Хламов, И.В. Шукшин); во-вторых, что физическая подготовка выступает одним из наиболее эффективных средств профилактики благоприятного воздействия различных факторов военно-профессиональной и учебной деятельности курсантов (А.Э. Болотин, Ю.В. Верхошанский, В.Г. Гадыгареев, Ю.И. Медведев, Е.В. Панов, А.М. Сабанин, А.М. Сильчук, С.М. Сильчук). Данное знание стимулирует разработку ключевыми участниками образовательной экосистемы различных вариантов программных (программно-методических) комплексов, направленных на сбалансирование образовательного процесса курсантов инструментария практико-ориентированной деятельности, включающей в себя физическую подготовку. В свою очередь, принимая во внимание по-прежнему сложную эпидемиологическую обстановку в стране, перед педагогическим и экспертным сообществом поставлена задача формулирования адаптивного механизма организации такой деятельности в ограниченных условиях.

К настоящему времени многие российские военные образовательные организации достигли значительных успехов в решении вопросов обеспечения оптимальной образовательной коммуникации – преимущественно средствами разработки и апробации так называемых электронных «военных образовательных сред» (например, СДУМО в Военной академии связи, г. Санкт-Петербург [15]) (далее – ЭВОС). Это образовательные системы высшего военно-учебного заведения, представляющие собой совокупность функционального, пространственного, информационного и виртуального окружения субъектов образовательной деятельности во всем многообразии их тесных многоплановых связей в ходе профессиональной подготовки военных специалистов. Субъектами ЭВОС являются [14]:

- офицеры, которые в соответствии со своими должностными обязанностями управляют образовательным процессом и выполняют задачи воспитательной работы;
- гражданские преподаватели и офицеры-преподаватели, которые актуализируют воспитательный потенциал учебных занятий, формируют неразрывную связь между образовательным и воспитательным процессом в училище;
- курсанты – младшие командиры подразделения, которые являются обучающимися и, одновременно с этим, организаторами управления в коллективах курсантов на низовом уровне повседневной деятельности и быта военнослужащих, способствующие развитию самообразования, саморазвития и самоконтроля среди подчиненных;
- курсанты, которые не находятся на должностях младших командиров и являются самой многочисленной категорией обучающихся.

Реализация образовательной деятельности в рамках ЭВОС, бесспорно, позволят повысить оперативность управления механизмами и результатами военного образования, улучшить организацию и обеспечения деятельности военной образовательной организации в ограниченных условиях. Как в свое время отмечал заместитель Министра обороны Российской Федерации Н.А. Панков, в контексте дистанционного обучения, военная образовательная среда должна быть способна, кроме решения основных задач, обеспечивать эффективный обмен передовым педагогическим опытом, вовлечь всех участников образовательной экосистемы в проведение учебных занятий с применением интерактивных (иммерсивных) технологий (методов), командно-штабных учений, военных игр, физической подготовки и т.п. слушатели и курсантов военных образовательных организаций [12, 21].

Касаемо последней задачи, то на современном этапе она решается, в большинстве своем, в рамках курса общей физической подготовки, тогда как обучение двигательным действиям (боевым приемам) вызывает определенный спектр проблем. Так, В.А. Глубокий и соавт. акцентируют на том, что если на третьем и старших курсах обучения у большинства курсантов навыки демонстрации техники боевых приемов уже сформированы, то с обучением первокурсников и обучающихся второго года имеют место определенные сложности. К примеру, если курсанты и слушатели старших курсов в рамках дистанционного формата обучения могут выполнять специальные подготовительные упражнения, отрабатывать по воздуху («бой с тенью») технику ударов руками и ногами, имитировать защитные действия, то у большинства курсантов первого и второго годов обучения понятие о технике боевых приемов борьбы еще даже не сформировано [6]. Соответственно, вполне логичная позиция о том, что дистанционное обучение может быть ориентировано только на овладение необходимой теоретической и методической информацией по основам физической подготовки и спортивной тренировке слушателей и курсантов, тогда как для «практизации» образовательного процесса требуется наличие ассистента (или) сложный цифровой тренировочный инструментарий, что, как в первом, так и во втором случае, с учетом действующих ограничений, не представляется возможным [20].

С одной стороны, действительно, обучение дистанционно боевым приемам борьбы, равно как и действиям, которые обусловлены личным досмотром, сковыванием наручниками, защитой от ударов и прочее с практической точки зрения мало возможно. Более того, на начальных этапах обучения в обязательном порядке должно осуществляться тесное взаимодействие обучающегося с наставником (тьютором), что даже в условиях применения таких дистанционных технологий, как Zoom, Proficonf, Google Meet и так далее, не просто. Ключевое препятствие здесь заключается в том, что преподаватель не может в индивидуальном порядке отслеживать ошибки при выполнении тех или иных двигательных упражнений. Как следствие, может сформироваться неправильный двигательный навык. Кроме того, обучение боевым приемам борьбы предполагает системную отработку двигательных действий в парах, в составе наряда, что, очевидно, в дистанционном формате, опять же, осуществить фактически не представляется возможным. Делая промежуточный вывод, можно заключить, что решение задачи формирования прикладных двигательных навыков у обучающихся в военных образовательных организациях профессионального образования в ограниченных условиях интуитивно сложно. С другой же стороны, принимая во внимание наличие весьма успешного опыта применения различных автоматизированных систем управления знаниями, систем автоматизации образования (к примеру, «Автор.ВУЗ»), а также разработки собственных систем, как СДУМО, решение рассматриваемой нами проблемы все же есть.

На наш взгляд, самым простым с точки зрения ресурсозатрат, может быть следующий вариант. Преподаватель кафедры физической подготовки в военном ВУЗе может, с опорой на собственный опыт, наличествующую в образовательной организации курсовую программу и (или) авторскую методику разработать комплекс упражнений (специально-подготовительные, удары руками и ногами, имитация защитных действий от ударов и пр.) с использованием аудиовизуальной и текстового редактора, анимации, 3D моделирования, добавления элементов контента из социальных сетей, видеохостингов (YouTube), репозитариев водкастов (подкастов) и иных интерактивных средств презентации материала. Новый модуль необходимо интегрировать в ЭВОС в соответствующий раздел. Важно отметить, что курс, во-первых, должен обладать высокой степенью вариативности, т.к. однообразие содержания и постоянное использование одних и тех же упражнений и методов презентации учебного материала на протяжении всего периода обучения является одним из основных демотивирующих факторов [19]. Во-вторых, каждое упражнение должно быть детализировано и аргументировано; так, риск формирования и развития неверного двигательного навыка будет минимизирован. В-третьих, дистанционный формат обучения не должен исключить интерактивность процесса, т.е. педагог и обучающийся (индивидуально или в группе) должны взаимодействовать, причем не только в рамках занятий по расписанию. В соответствии с планом контрольно-проверочной деятельности (текущей, промежуточной и (или) итоговой), курсантам могут быть высланы контрольные задания, к примеру, в формате видеозаписи, где обучающийся, по заданию педагога, выполнит серию упражнений. Оценки по результатам контрольно-оценочных процедур будут выставляться по принятой в военной образовательной организации системе – бумажном и (или) электронном.

На перспективу мы рекомендуем иммерсализировать предлагаемый е-курс. Как отмечает А.В. Царева, иммерсивные дистанционные технологии, включающие взаимодействие субъекта с информацией, контентом, пространством, стирают грани между реальным и виртуальным миром [17]. Роль педагога в данном случае заключается в проектировании полимодального пространства, среды, создании сценариев погружения [10]. К их достоинствам иммерсивного обучения, вне зависимости от его формы, учеными относятся [5, 11, 16]:

- наглядность изучения нового материала: моделируя виртуальное пространство, курсанты и слушатели могут детально рассматривать изучаемые объекты, смоделировать действия командира и личного состава, отработать тактику принятия командного решения;
- полное вовлечение в деятельность: иммерсивные технологии позволяют контролировать и изменять действия командиров и личного состава, тактику деления боевой подготовки;
- сосредоточенность: курсанты и слушатели не отвлекаются на внешние раздражители, они полностью фокусируются на учебных задачах;
- безопасность: вне зависимости от того, на что ориентирован курс – на формирование прикладных двигательных навыков или обучение использованию военной техники, адекватному выполнению поставленных боевых задач – полностью безопасно для обучающегося;
- продуктивность: иммерсивный формат обучения позволяет наиболее полно и точно смоделировать ситуации, в которых может оказаться курсант, личный состав, выполняя боевые задачи, реализовать различные варианты развития событий и проиграть несколько сценариев. При подобном подходе умения и навыки формируются быстрее и качественнее, соответственно, обучение посредством иммерсивных технологий значительно более эффективно, в сравнении с классическими подходами, в т.ч. используемыми при классическом дистанционном обучении.

**Выводы.** В целом, подводя итоги вышесказанного, можно заключить, что практико-ориентированное обучение курсантов военных вузов в ограниченных условиях дистанционным способом весьма специфично по своей сути. Однако, для расширения возможностей решения образовательных задач, в частности, физической подготовки будущих выпускников, на современном этапе есть все ресурсы. Данный формат обучения в теории может позволить практически полностью решать задачи общей физической подготовки, развития и поддержания на необходимом уровне физических качествах, укрепить здоровье курсантов и пр., и частично решить задачи специализированной физической подготовки в части двигательных действий (технике боевых приемов борьбы). Безусловно, обучение прикладным двигательным действиям, технике боевых приемов борьбы, особенно на начальных курсах, сложный и требующий, как следствие, практико-ориентированного подхода образовательный процесс. Однако, на наш взгляд, в условиях выработки актуального механизма реализации life-обучения – в будущем с последующей иммерсализацией, названные проблемы могут быть минимизированы; предложенный вариант обучения позволит сформировать необходимые знания и умения, первичные



навыки для дальнейшего обучения технике боевых приемов курсантов, в частности, в смешанном и очном формате. Такая педагогическая новация позволит качественно повысить учебную мотивацию курсантов с первого курса, а следовательно и подготовить к выпуску квалифицированных специалистов, заинтересованных в самообразовании, саморазвитии, а также способных адаптироваться к постоянным изменениям внешней среды.

#### Литература:

1. Федеральный закон от 27.05.2003 № 58-ФЗ (ред. от 02.07.2021) «О системе государственной службы Российской Федерации» // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2003. – № 22. – Ст. 2063.
2. Приказ Минобрнауки РФ от 30.05.1997 № 1050 «О проведении эксперимента в области дистанционного образования» // СПС Консультант Плюс.
3. Авдеева, А.П. Коммуникативное пространство дистанционного обучения студентов ВУЗа / А.П. Авдеева, Ю.А. Сафонова // Вестник ГУУ. – 2021. – №3. – С. 162-167.
4. Антропова, О.Н. Исследование практики дистанционного обучения в вузах в условиях пандемии / О.Н. Антропова, М.Н. Семиколенова, Т.А. Рудакова, И.Г. Полякова // МНКО. – 2021. – №1 (86). – С. 104-107.
5. Бакин, М.В. Иммерсивные технологии в развитии социальной эмпатии и образования / М.В. Бакин // Международный научно-исследовательский журнал. – 2020. – № 10 (100). – Ч. 2. – С. 16-19.
6. Глубокий, В.А. Физическая подготовка курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России в условиях самоизоляции, связанной с COVID-19 / В.А. Глубокий, С.М. Струганов, М.В. Глубокая // Научный компонент. – 2020. – №3 (7). – С. 112-117
7. Даутова, О.Б. Образовательная коммуникация: традиционные и инновационные технологии: учебно-методическое пособие. Образовательная коммуникация: традиционные и инновационные технологии: учебно-методическое пособие / О.Б. Даутова. – СПб.: Каро. – 2018. – 172 с.
8. Долгин, Д.С. Особенности физической подготовки курсантов в период пандемии / Д.С. Долгин, М.Б. Пичугин // Ученые записки университета Лесгафта. – 2020. – №11 (189). – С. 172-175.
9. Карданов, А.К. Применение дистанционного обучения на занятиях по физической подготовке со слушателями образовательных организаций МВД России / А.К. Карданов, Э.Б. Настуев // Гуманитарные исследования Центральной России. – 2020. – №2 (15). – С. 39-44.
10. Корнилов, Ю.В. Иммерсивный подход в образовании / Ю.В. Корнилов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2019. – Т. 8. – № 1 (26). – С. 174-178.
11. Лымарев, В.Н. Особенности формирования профессиональной мотивации в системе непрерывного военного образования в условиях перехода на дистанционное обучение / В.Н. Лымарев // Инновационное развитие профессионального образования. – 2021. – №2 (30). – С. 89-94.
12. Минобороны внедряет в вузах автоматизированную систему управления военным образованием // ТАСС: сайт. – 2011. – URL: <https://tass.ru/armiya-i-opk/1660843> (дата обращения: 09.12.2021)
13. Романова, О.А. Практико-ориентированное обучение в среднем профессиональном образовании: информационный бюллетень / О.А. Романова, П.В. Травкин // Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: НИУ ВШЭ. – 2021. – 48 с.
14. Рагозин, А.Н. Создание электронной информационно-образовательной среды перспективы и проблемы развития электронной информационно-образовательной среды высших военно-учебных заведений (на примере РВВДКУ) / А.Н. Рагозин // ВВО. – 2021. – №1 (28). – С. 22-26.
15. Ренсков, А.А. Что такое СДУМО? Опыт применения системы дистанционного управления и мониторинга в развитии информационно-образовательной среды ВУЗа / А.А. Ренсков, В.Б. Цыпнятов, К.А. Чирушкин // ВВО. – 2021. – №1 (28). – С. 68-71
16. Уварина, Н.В. Анализ и перспективы применения иммерсивных технологий в системе подготовки офицеров российской армии / Н.В. Уварина, А.В. Полковников // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2020. – Т. 12. – № 4. – С. 10-19.
17. Царёва, А.В. Ролевые игры живого действия: определение исследовательского подхода / А.В. Царёва // Социум и власть. – 2014. – № 3 (47). – С. 14-20.
18. Pitman, V.V. University correspondence study: A revised historiographic perspective. In M. G. Moore, (Ed). Handbook of distance education (3rd. Ed.). – NY: Routledge, 2003. – pp. 21-37.
19. Марков, Г.С. Особенности жизненного цикла аварийно-спасательной техники / Г.С. Марков, Ю.А. Онищенко, В.В. Щеголькова, М.Ю. Макарова // Технологии гражданской безопасности. – 2014. – №2. – Том 11. – С. 76-80
20. Виноградов, А.Ю. Анализ современных и перспективных аварийно-спасательных машин, инструментов и приборов для оснащения формирований РСЧС и подготовки спасателей / А.Ю. Виноградов, С.В. Баканов, Ю.П. Потапенко // Технологии гражданской безопасности. – 2007. – №2. – Том 4. – С. 103-107
21. Марков, Г.С. Актуальные направления в развитии аварийно-спасательной техники и технологий / Г.С. Марков // Технологии гражданской безопасности. – 2009. – №3-4. – Том 6. – С. 187-190

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);**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 имени А.А. Кадырова» (г. Грозный)

## СВЯЗЬ МЕЖДУ ЧЕРТАМИ ХАРАКТЕРА И ЦЕННОСТНЫМИ ОРИЕНТАЦИЯМИ

*Аннотация.* Вопрос индивидуально-психологических особенностей личности вызывал интерес исследователей ещё с древних времён, ведь благодаря наличию этих особенностей и функционирует психическая деятельность человека. На данный момент учёными были выделены следующие особенности личности: темперамент, характер, способности, эмоции и воля. Анализ литературы на данную тематику позволил подробнее рассмотреть каждую особенность, узнать исследователей, историю изучения, и особенности проявления в повседневной жизни. Проведённое исследование позволило доказать есть ли взаимосвязь между чертами характера и ценностными ориентациями.

*Ключевые слова:* индивидуально-психологические особенности личности, темперамент, характер, способности, эмоции, воля, ценностные ориентации.

*Annotation.* The question of individual psychological characteristics of personality has aroused the interest of researchers since ancient times, because due to the presence of these features, human mental activity functions. At the moment, scientists have identified the following personality traits: temperament, character, abilities, emotions and will. The analysis of the literature on this topic allowed us to examine each feature in more detail, to learn the researchers, the history of the study, and the peculiarities of manifestation in everyday life. The conducted research allowed us to prove whether there is a relationship between character traits and value orientations.

*Key words:* individual psychological characteristics of personality, temperament, character, abilities, emotions, will, value orientations.

**Введение.** В современном мире актуальна тема уникальности каждого человека. Часто речь идёт о том, что у каждого человека по-своему красива внешность, свои таланты и своё мнение. Но говоря об уникальности каждой личности практически не затрагивается тема индивидуально-психологических особенностей личности, а ведь именно они связаны со всеми психическими процессами: эмоционально-волевыми, мотивационно-потребностными, познавательными. Основываясь на этом можно сказать, что от сочетания индивидуальных психологических особенностей личности зависит практически вся деятельность человека. Популяризация информации об индивидуальных психологических особенностях может помочь, как уменьшить конфликты между людьми, так и облегчить подбор персонала в организацию. Благодаря знанию данной информации человек сможет понимать, как лучше понимать окружающих его людей.

В психологии изучение индивидуальных особенностей личности началось ещё со времён античности. В те времена философы, мыслители уже делали предположения, что же может лежать в «основе человека». Изучения данного вопроса проходит и в наше время, исследователями выдвигаются новые и новые гипотезы. Когда одни из них подтверждают, добавляют уже полученные ранее знания, другие наоборот опровергают их и создают новые, отличные от других теории. Не смотря на большое количество теорий и знаний, в настоящее время исследователи к индивидуально-психологическим особенностям личности относят темперамент, характер, способности, эмоции и чувства, волю.

Первая рассмотренная особенность – темперамент. Это индивидуально-психологические особенности человека, которые определяют динамику протекания психических процессов и поведения [3]. Слово темперамент произошло от латинского «*temperamentum*» которое означает соотношение частей, соразмерность. Изучая внутреннюю структуру темперамента можно сказать, что она состоит из трёх компонентов связанных и взаимодействующих между собой. Первый компонент – общая психическая активность. Стремление личности к самовыражению, а также освоение и изменение внешней действительности представляют собой основную сущность этого компонента. Второй компонент тесно связан с первым – моторный. Его качества связаны с функцией двигательного аппарата. Последний основной компонент темперамента – эмоциональность. В эмоциональность включено сочетание свойств особенностей чувств, настроений и аффектов [4].

Изучением темперамента занимались и многие другие исследователи, такие как И. Кант, А.В. Вундт, Э. Кречмер, У. Шелдон, О. Гросс, Я. Стреляу, В.М. Русалов и многие другие. За историю изучения темперамента учёные рассматривали его с трёх сторон: биологической, физиологической и социальной [5].

На данный момент широко используется «классическая» модель, в которой представлены четыре типа темперамента: сангвиник, холерик, флегматик, меланхолик. Рассмотрим характеристику каждого типа темперамента.

**Сангвиник.** Не смотря на сильную эмоциональность возможно поверхностное проживание эмоций. Выразительное поведение. Возможно развитие трудностей сосредоточения внимания.

**Холерик.** Яркие эмоциональные переживания, возбудимость, резкость, неуравновешенность, вспыльчивость. Возможно развитие агрессивности.

**Флегматик.** Слабо выраженная эмоциональность, высокая выносливость, работоспособность. Невыразительное поведение, сниженная активность. Возможно развитие хладнокровия, лениности, постоянства, преданности, выдержки.

**Меланхолик.** Эмоционально чувствителен, тревожен, не вынослив, хорошая концентрация внимания. Плохо работает в стрессовых условиях. Расположен к сопереживанию, наблюдению, систематизации [3].

Для определения темперамента часто применяются следующие методики:

– Опросник Айзенка по определению темперамента.

- Тест «Формула темперамента» А. Белова [3].
- Методика оценки свойств темперамента В.М. Русалова [7].

Следующая индивидуальная особенность личности тесно связана с темпераментом, точнее темперамент составляет её биологическую основу. Вторая индивидуальная особенность личности это характер. Характер (от греч. Character – печать) – сочетание врождённых свойств нервной деятельности и приобретённых черт. Характер – это комбинация устойчивых черт личности, которая обуславливает характерные для личности способы поведения в конкретных ситуациях. [3; 9]

Говоря о влиянии темперамента на характер можно сказать, что можно наблюдать и обратное влияние. Так, например, под влиянием характера человек осознанно учится контролировать определённые свойства темперамента и через достаточное время работы эти свойства могут частично измениться. Также в некоторых случаях характер может снизить динамику свойств темперамента [3].

Считается, что первые исследования характера были проведены Теофрастом. В многочисленных изучениях характера у исследователей было большое количество разногласий, некоторыми психологическими течениями понятие «характер» не было принято и его даже исключили из многих зарубежных справочных изданий. Такие действия можно объяснить тремя причинами.

- 1) Существует тенденция отождествления характера и личности.
- 2) Характер многие относят к области этики, соответственно его становится невозможно включить в область психологии.
- 3) Сомнения в возможности изучения характера как отдельного явления.

Г. Олпорт считал, что если безоценочно рассматривать человека, то характер представляет собой то, что подвластно контролю человека, это то, что может быть им изменено, усовершенствовано, развито. Опираясь на это можно сделать вывод, что характер подлежит этической оценке.

А.Г. Ковалёвым и В.Н. Мясищевым подходы к изучению личности были разделены на четыре группы. Последняя позиция, в которой утверждается, что темперамент признаётся основной природой характера, близка исследованиям отечественной науки, которая предполагает, что характер и темперамент взаимообуславливают друг друга [5].

Б.Г. Ананьев считал, что отдельная черта характера может представлять отношение личности к окружающему её миру (природе, обществу, труду, собственной деятельности и личности). Такой вывод Ананьева пересекается с мнением В. Кречмера, который опирался на то, что характер представляет устойчивую особенность отношения человека к миру, окружающим и себе.

Способности также являются индивидуально-психологическими особенностями личности. Само слово «способности» человек слышит часто, но что же понимается под этим словом с точки зрения психологии? Способности – это индивидуально-психологические особенности человека, с помощью которых он в определённой степени овладевает каким-либо видом деятельности и совершенствуется в нём [3].

В процессе изучения способностей было создано несколько концепций. Первая эта теория наследственности. Данная теория представляет особенности как явление проявления и развития способностей, которое зависит исключительно от генетической наследственности. Этой теории придерживался Ф. Гальтон. Вторая теория полностью противоположна первой, её сторонники, такие как Гельвеций и Эшби, утверждают, что способности это приобретённое, развитое явление. Третий подход объединил первые два, утверждая, что способности одновременно и врождённые, и приобретённые свойства личности. Широкое распространение эта теория получила в отечественной психологии [5].

В течении жизни какие способности человека развиваются, а какие то наоборот погибают, в связи с этим в личности наблюдается индивидуальная иерархия способностей. В этой иерархии отдельно выделяют особые образования – одарённость. Одарённость представляет собой качественное, продуктивное, личностное сочетание способностей. По мнению Б. М. Теплова одарённость, так же как и способность, существует в развитии и не является врождённой. Талантом называется высокая степень одарённости. Наивысшая степень развития и проявления одарённости и таланта – гениальность. Определить гениальность человека крайне сложно. Этот человек не похож на других людей, он уникален [9].

Способности человека можно разделить на две группы: природные и специфические. К природным относятся способности врождённые и формирующиеся на основе обучения. Специфические способности бывают:

- Общие – определяют успех в деятельности (память, речь).
- Специальные – определяют успех в определённых видах деятельности (спортивные, математические).
- Теоретические – определяют склонность к абстрактно-логическому мышлению.
- Практические – склонность к конкретно-практическим действиям.
- Учебные – влияют на успешность обучения.
- Творческие – связаны с созданием новых идей, изобретений, культуры [3].

Ещё одна индивидуальная особенность личности, изучение которой вызывает интерес и большое количество дискуссий это изучение эмоций. Эмоции (от лат. *emovere*, фр. *emotion* – волну, потрясаю) – кратковременное переживание субъекта связанное с реакциями на раздражители и целенаправленной деятельностью. Эмоции предопределяются потребностно-мотивационной установкой. Раздражители, вызывающие эмоции, могут быть как внутренними, так и внешними.

И.П. Павлов и И.М. Сеченов установили, что протекание эмоций и чувств имеют физиологическую основу. Обоснование психолого-педагогические аспекты этих процессов доказали А.С. Макаренко и К.Д. Ушинский [3].

Советским психологом Б.И. Додоновым была предложена классификация эмоций. В этой классификации представлены только представляющие в сознании людей ценные переживания [2].

Рассмотрим эмоции представленные в данной классификации и основу на которой они возникают:

- альтруистические – потребность в покровительстве окружающим;
- коммуникативные – потребность в общении;
- глорические – потребность в самоутверждении;
- практические – вызываются деятельностью индивида, успех или неудача;
- пугнические – потребность в преодолении опасности;
- романтические – стремление к необычному;
- гностические – связаны с познавательной деятельностью;
- эстетические – влияние произведений искусства или природы;
- гедонические – удовлетворение потребностей;
- акquisитивные – приобретение [3].

Эмоции имеют определённые функции в жизни человека. Эти функции были разделены на пять групп. Отражательная функция представляет оценку событий происходящих на данный момент как важных, так и не важных. Побуждающая функция связывает с текущим мотивационным возбуждением. Подкрепляющая функция отвечает за подкрепление

эмоциональной природы, закрепление целесообразных временных связей. За переключение между разными видами поведения отвечает переключающая функция. Последняя функция – коммуникативная. Она служит для общения, проявления эмоциональной реакции мимики [6].

В эмоциональной реакции важна не только её сила, но и время. Длительные и маловыразительные реакции называют настроениями, их полная противоположность аффекты, они короткие по времени и интенсивные [1].

Важная индивидуально-психологическая особенность личности – воля. Говоря о воле, многие исследователи опираются на слова И.М. Сеченова, который говорил, что воля это деятельная сторона разума и морального чувства, управляющая движением ради них и часто против чувства самосохранения. Воля – это способность человека к саморегуляции, умение ставить и достигать цели.

Выделено несколько основных функций воли:

- Тормозная функция впервые была изучена Т. Рибо. Проявляется в сдерживании ненужной активности.
- Побудительная функция направляет на преодоление препятствий и достижение поставленной цели.
- Регулирующая функция в произвольной сознательной регуляции контролирует действия, психические процессы и поведение.
- Развивающая функция – отвечает за совершенствование собственной личности, деятельности, поведения [2; 3].

Воля проявляет в тех действиях, которые в дальнейшем дают какой-либо результат. Действия человека можно разделить на произвольные и непроизвольные. Непроизвольные действия происходят импульсивно и неосознанно или же не до конца осознано, они не имеют строгого плана. Совершая произвольные действия, человек осознаёт их цель, заранее представляет все нужные операции и поочерёдно выполняет их [3].

После изучения литературы по теме индивидуально-психологические особенности личности, было проведено исследование. Целью исследования было нахождения взаимосвязи между чертами характера и ценностными ориентациями (терминальные и инструментальные ценности).

Ценностные ориентации – это определённое проявление отношения личности к фактам действительности, а также система фиксированных установок. Благодаря системе ценностных ориентаций у человека формируется содержательная сторона направленности личности и основа отношения к окружающему её миру, себе, другим людям, ядро мотивации жизнедеятельности.

М. Рокич предложил теоретическую модель ценностных ориентаций и предложил методику для их измерения. В своей теории он разделил ценностные ориентации на два типа: Терминальные (ценности-цели) – определяют смысл жизни человека и что для него наиболее важно; Инструментальные (ценности-средства) – определённые действия или свойства личности, которые применяются в конкретной ситуации [8].

Если индивидуально-психологические особенности это устойчивые свойства личности, то ценностные ориентации могут изменяться в течение жизни под воздействием нового приобретённого опыта, обстоятельств. В данном исследовании принимали участие испытуемые в возрасте от 15 до 24 лет.

Гипотеза исследования предполагает, что между чертами характера человека и терминальными, инструментальными ценностями есть взаимосвязь.

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 применялись методики:

1) Диагностика коммуникативно-характерологических особенностей личности (Л.И. Уманский, И.А. Френкель, А.Н. Лутошкин, А.С. Чернышов и др.). Данная методика оценивает проявление черт характера.

2) Ценностные ориентации (М. Рокич). Диагностика терминальных и инструментальных ценностей.

Корреляционный анализ результатов методик был проведён с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Результаты исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Результаты корреляционного анализа методик Диагностика коммуникативно-характерологических особенностей личности (Л.И. Уманский, И.А. Френкель, А.Н. Лутошкин, А.С. Чернышов и др.) и ценностные ориентации (М. Рокич)**

Коммуникативно-характерологические особенности личности	Ценностные ориентации					
	Инструментальные ценности					
	Жизнерадостность	Исполнительность	Независимость	Рационализм	Твёрдая воля	Широта взглядов
Черты характера, выражающие направленность личности			0.29*		0.352*	0.307*
Интеллектуальные черты характера		0.313*	0.374*			
Волевые черты характера	0.282*		0.408*			
Эмоциональные черты характера				0.43*		
Отношение к деятельности			0.356*			
Отношение к другим людям			0.291*			0.277*
Отношение к самому себе		0.299*				

**Выводы.** Результаты исследования показали, что между чертами характера и терминальными ценностями взаимосвязи нет, но есть взаимосвязь с инструментальными ценностями. Мы отобрали студентов, которые получили высокие баллы по тесту «Диагностика коммуникативно-характерологических особенностей личности» по основным показателям. При

изучении инструментальных ценностей у этих студентов были получены результаты, свидетельствующие о том, что показано, что каждой выраженной черте характера соответствует одна или несколько инструментальных ценностей.

- Людям с положительной направленностью личности характерны такие ценности как независимость, твёрдая воля и широта взглядов.

- Людям с выраженными интеллектуальными чертами характера присущи исполнительность и независимость.

- Волевым чертам характера соответствуют жизнерадостность и независимость.

- У эмоциональных черт характера есть взаимосвязь с ценностью «рационализм» (данная корреляция, вероятно, свидетельствует о том, что люди с излишней эмоциональностью очень ценят «рационализм» как ценность, которой им не хватает).

- Черта выражающая отношение к деятельности связана с ценностью «независимость».

- Черта характера выражающая отношение к другим людям связана с двумя ценностями: независимостью и широтой взглядов.

- Людям с проявленной чертой характера выражающей отношение к себе характерна такая ценность как исполнительность.

Опираясь на результаты исследования также можно сказать:

- Одна и та же ценность может соответствовать разным чертам характера;

- Инструментальная ценность «независимость» связана с большей частью черт характера.

По результатам исследования можно сказать, что гипотеза была подтверждена частично. Между чертами характера и терминальными ценностями не было обнаружено взаимосвязи. Между чертами характера и инструментальными ценностями взаимосвязь есть.

#### Литература:

1. Вайнер, Э.Н. Валеология: учебник для вузов / Э.Н. Вайнер. – 11-е изд., стер. – Москва: ФЛИНТА, 2021. – 448 с.
2. Джанерьян, С.Т. Психология эмоций и воли: учебное пособие / С.Т. Джанерьян; Южный федеральный университет. – Ростов-на-Дону: Южный федеральный университет, 2016. – 142 с.
3. Караванова, Л.Ж. Психология: учебное пособие / Л.Ж. Караванова. – 3-е изд., стер. – Москва: Дашков и К, 2020. – 264 с.
4. Малкина-Пых, И.Г. Психосоматика: учебник / И.Г. Малкина-Пых. – Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2019. – 423 с.
5. Нартова-Бочавер, С.К. Дифференциальная психология: учебное пособие / С.К. Нартова-Бочавер. – 6-е изд., стер. – Москва: ФЛИНТА, 2021. – 281 с.
6. Нейрофизиология. Основной курс: учебное пособие / А.А. Лебедев, В.В. Русановский, В.А. Лебедев, П.Д. Шабанов. – Изд. 2-е, стер. – Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2022. – 270 с.
7. Немов, Р.С. Психология: учебник: в 3 книгах / Р.С. Немов. – 4-е изд. – Москва: Владос, 2016. – Книга 3. Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. – 641 с.
8. Определение ценностных ориентаций // HR-Portal URL: <https://hr-portal.ru/article/opredelenie-cennostnyh-orientaciy> (дата обращения: 20.02.2022).
9. Ступницкий, В.П. Психология: учебник / В.П. Ступницкий, О.И. Щербакова, В.Е. Степанов. – 3-е изд., стер. – Москва: Дашков и К, 2021. – 518 с.

Психология

#### УДК 159.9.316.6

кандидат психологических наук, доцент Давлетбаева Зинфира Киньябулатовна

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

### НАПРАВЛЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ПО ФОРМИРОВАНИЮ АНТИЦИПАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧИТЕЛЯ

*Аннотация.* В статье рассматриваются основные направления деятельности психолога образовательного учреждения по формированию антиципационных способностей учителя в контексте превенции асоциального поведения. Формированию антиципационных способностей способствуют такие направления деятельности психолога как психолого-педагогическое просвещение, психологическая диагностика, психологическое консультирование и психологическая коррекция. Антиципационные способности рассматриваются как конкретное «состояние» системы внутренних ресурсов индивида, обеспечивающих успешность прогностической деятельности в превенции асоциального поведения обучающихся.

*Ключевые слова:* антиципационные способности, прогнозирование, деятельность психолога, психологическое сопровождение.

*Annotation.* The article discusses the main activities of the psychologist of an educational institution for the formation of the teacher's anticipatory abilities in the context of the prevention of antisocial behavior. Such areas of activity of a psychologist as psychological and pedagogical education, psychological diagnostics, psychological counseling and psychological correction contribute to the formation of anticipatory abilities. Anticipatory abilities are considered as a specific "state" of the system of internal resources of an individual, ensuring the success of predictive activity in the prevention of antisocial behavior of students.

*Key words:* anticipatory abilities, forecasting, activity of a psychologist, psychological support.

**Введение.** Современное состояние неразрешенных проблем в области превентивной деятельности образовательных учреждений отражает противоречие между возрастающими требованиями общества к знаниям и профессиональным навыкам педагогов, их способности к проектированию и прогнозированию, и, с другой стороны, отсутствием новых превентивных стратегий, требующие нестандартных подходов как на уровне теоретических, так и на практике.

В психолого-педагогической науке антиципация все чаще становится предметом изучения, формируя новые возможности и направления в практической деятельности учителя (Абасов З.А., Безруких М.М., Батраченко И.Г., Бакулина Г.А., Регуш Л.А., Захаров А.В., Максимова К.В., Джига Н.Д., Монахов В.М. и многие другие). В то же время, проблема формирования антиципационных способностей педагогов в превентивной деятельности не обозначена.

**Изложение основного материала статьи.** Психолог является ключевой фигурой в устранении последствий деструктивного поведения в образовательном учреждении. В то же время реализация целей и задач превентивной деятельности представляется возможным лишь при непосредственном участии учителя, взаимодействующего с обучающимися в ходе всего процесса учебно-воспитательной работы направленной на развитие личности.

Именно учитель, являясь центральной фигурой образовательного процесса имеет широкие возможности в поле коррекционной деятельности. Учитель находится в непрерывном и каждодневном взаимодействии с учеником и его родителями, принимает активное участие в социально-педагогическом сопровождении ребенка; несет основную ответственность за обучение и поведение ребенка в школе.

Учет индивидуального подхода к обучающимся в образовательной деятельности стал традиционным требованием, реализация которого для большинства учителей становится трудновыполнимой задачей. Так, по данным отечественного исследователя Т.А. Боровских 60% опрошенных респондентов указали на невозможность реализации индивидуального подхода к обучающимся при стандартной (25-30 человек) наполняемости класса [1, С. 56].

В предлагаемой нами модели изучение характерологических особенностей личности обучающегося становится центральной задачей превентивной деятельности, что позволяет обучающегося представить, как целостную личность, тем самым позволяя предвидеть весь спектр его поведения.

В изучении социально-психологического типа личности учитель опирается на разработанную В.М. Минияровым комплексное диагностическое изучение социально-психологического типа личности, детерминированное определенным стилем семейного воспитания. Проследивая детерминологическую обусловленность формирования характерологических особенностей личности обучающихся тем или иным стилем семейного воспитания учитель способен предопределить и предвидеть возможность развития траектории его социально-обусловленного поведения.

Стержневой основой определения дальнейшего поведения ученика является четко структурированная социально-психологическая типология основанная на описании нравственных установок личности, что и будет являться основой для последующей коррекционной деятельности.

Таким образом, диагностика, изучение личности ученика, овладение конструктивными навыками общения с ребенком, эффективное взаимодействие с родителями позволяют сформировать антиципационные способности учителя.

Цель деятельности психолога образовательного учреждения состоит в том, чтобы учитель овладел арсеналом психологических знаний, и создав конкретный содержательный психологический портрет каждого ученика, умел предвидеть дальнейшее его поведение, имел возможность максимально ограничить его от безнравственных поступков.

Приоритетными направлениями работы психолога с учителями по формированию антиципационных способностей являются:

1. Психолого-педагогическое просвещение.
2. Психологическая диагностика.
3. Психологическое консультирование.
4. Психологическая коррекция.

Знание является важной составляющей процесса любой организованной деятельности, и, в то же время запускающей соответствующую мотивацию использования их в практической деятельности. Только на основе полученных знаний учитель наполняет содержанием педагогическую деятельность по предупреждению асоциального поведения, с учетом всей информации, полученной о психологическом статусе конкретного ребенка или данного класса.

Поэтому, основной и первоначальной функцией психолога является – предоставление всей необходимой информации педагогу, создание ситуации психолого-педагогического сотрудничества при разработке превентивной стратегии и тактики педагогического воздействия.

Для того чтобы педагога могли грамотно и без усилий справиться с разработкой превентивной программы, необходима предварительная обучающая и просветительская работа школьного психолога.

Одним из действенных и значимых форм психологического просвещения являются просветительские семинары, которые становятся источником информации теоретических знаний о современных концепциях развития и воспитания ребенка, о сложившихся социально-психологических типах личности.

В начале учебного года психолог в процессе информирования ориентирует педагогов на установление причинно-следственных связей между стилями семейного воспитания и сложившихся социально-психологических типов личности. Так, например, учитель выявляет связь между контролирующим стилем семейного воспитания, которые культивируют родители и формированием в процессе данного стиля воспитания тревожного социально-психологического типа личности обучающегося.

В ходе получения информации учителю становится понятным поведение того или иного обучающегося; так как он получает целостную картину об обучающемся. Если до просветительского семинара учитель не владел знаниями о личностных особенностях и не мог предвидеть поведение ребенка, а главное, не понимал первопричины отсутствия дисциплины обучающегося на уроках и в свободное от занятий времени, то в ходе осмысления полученной информации у учителя возникает понимание соответствующего поведения каждого обучающегося его класса.

На данном этапе работы у учителя возникает понимание и осознание проблем в поведении конкретного обучающегося, что позволяет ему прийти к предварительному предположению о наличии того или иного социально-психологического типа личности. Формальное воспитание в семье не может закладывать нравственную основу поведения, что и становится первопричиной асоциальных поступков как в школе, так и за ее пределами [2, С. 53].

Таким образом, психологическое просвещение приобретает конкретное содержательное наполнение именно в свете формирования антиципационных способностей учителя как важного профессионального качества, с учетом всей информации, полученной о каждом школьном статусе конкретного обучающегося, на основе установления причинно-следственных отношений между стилем семейного воспитания культивирующих родителями и его социально-психологическим типом личности.

Следующее направление – психолого-педагогическая диагностика является синтезирующим, обобщающим этапом, и определяющим дальнейшую коррекционную деятельность педагога. Она становится условно говоря «связкой» с теми знаниями, которые были получены в ходе предшествующей работы – психологического просвещения.

Диагностика - центральный этап всей работы, и «поворотный пункт» в формировании антиципации так как, некоторые предположения учителя сделанные относительно природы и содержания тех или иных проблем обучающихся еще на первом этапе (психологическое просвещение), получает достоверную информацию на основе диагностических данных.

С целью установления действительно ценных прогностических результатов психолог предлагает учителям определить тип личности обучающихся своего класса с помощью методики по выявлению характерологических особенностей обучающегося.

Современный учитель никогда не мог овладеть психодиагностической диагностикой личности обучающихся, так как чаще всего не готов к психолого-педагогическому исследованию школьников.

Психолог предлагает для учителя систему диагностического минимума, через которую проходит каждый ученик его класса, и может быть представлен в следующем виде:

- определение социально-психологического типа личности ученика;

- определение социальной направленности;
- определение предрасположенности обучающихся к асоциальному поведению.

#### 1. Определение социально-психологического типа личности ученика.

Системные психологические знания способствуют учителю строить достоверные прогнозы о возможном поведении каждого обучающегося, в частности учеников, предрасположенных к асоциальному поведению.

Это становится благодаря четко обоснованной и содержательной характеристике социального-психологического типа личности, основанной на системе нравственных отношений. Учитель способен прогнозировать события уже на уровне предвосхищения, понимая внутренние мотивы будущего поведения ученика.

Понимая узловые интегрированные свойства личности, а также социальную направленность у учителя появляется возможность организовать целенаправленный процесс педагогического воздействия.

#### 2. Определение социальной направленности.

Целью методики является определение общего вектора развития личности, предопределенная смыслообразующими ее целями и мотивами. На этапе исследования личности обучающегося тест социальной направленности способствует выявлению на поведенческом уровне отклонения учащегося от нормы.

С помощью данного теста автором выявляются социальная, коммуникативная и эгоистическая социальная направленность обучающегося.

3. С целью определения предрасположенности обучающихся к асоциальному поведению учителям предлагается карта наблюдения.

Исходя из вышесказанного, предложенный психодиагностический минимум направлен не только на изучение поведенческих реакций и личностных свойств, но и научно-психологическое осмысление задачи.

Диагностический мониторинг на начальном, текущем и итоговом этапах позволяет учителю на основе четко структурированных психологических знаний и результатах диагностического обследования отслеживать динамику развития поведения детей.

Следующим направлением в превентивной деятельности психолога является психологическое консультирование.

Целью психологического консультирования в рамках задач формирования антиципационных способностей учителя является определение путей и условий для раскрытия и реализации личностного потенциала обучающихся.

Практически все формы и виды психологического консультирования определяются рамками социально-психологического статуса ученика, которые были определены в процессе психологической диагностики и просвещения.

Имеющиеся графики и подробное описание социально-психологического статуса ученика позволяют не только уточнять их конкретное содержание, но и способствует овладению конструктивными формами взаимодействия с каждым учеником.

Одним из эффективных мероприятий в ходе которых формируется прогностические свойства являются консилиумы. В рамках психолого-педагогического консилиума происходит разработка и планирование единой психолого-педагогической стратегии каждого ученика в воспитательно-образовательном процессе.

В ходе работы в консилиумах происходит объединение информации об отдельных составляющих характерологических особенностей детей, поведения ребенка в классе и за его пределами. Учителя начального класса делятся своими наблюдениями, а также особенностями поведения ученика в соответствии с социально-психологическим типом личности, в ходе которого формируется целостное видение поведения ученика с учетом его актуального состояния.

Важнейшей составляющей превентивной деятельности служит сотрудничество психолога с учителями, что позволяет реализовать ее в последовательной и целостной форме. Совместно с психологом учителя начальных классов разрабатывают общую стратегию взаимодействия с обучающимся, выстраивают алгоритм конструктивного общения.

Психолог затрагивает не только остро проблемные вопросы, касающиеся детей группы риска, но и старается охватить всех детей, и подводить педагогов к обобщенному обсуждению класса, тем самым расширяя психолого-педагогический кругозор и антиципацию относительно коррекционной стратегии.

Таким образом, консилиумы позволяют учителям быть более наблюдательными, объективными в оценке поведения учеников и своих педагогических действий.

Следующее направление – психологическое консультирование органично вплетается в ход всего психолого-педагогического сопровождения как учителя, так и обучающихся; позволяет решать проблемы в межличностных системах: «ученик-ученик», «учитель-ученик», «учитель-родитель».

В ходе группового и индивидуального консультирования у учителя оттачивается способность к прогнозированию будущего поведения ученика на основе глубокого знания социально-психологической типологии детей, учета социальной и нравственной их направленности.

Педагог уже не остается один на один с возникшей проблемой. Часто учитель испытывает безысходность при решении сложных педагогических ситуаций, возникающих с одними и теми же учениками. Не понимая источника проблемы, учитель был вынужден решать конфликтную ситуацию самостоятельно, и не всегда конструктивно.

В процессе сотрудничества с психологом, учитель имеет возможность обратиться с возникшим затруднением, совместно находить пути ее решения.

Следующим, важным направлением деятельности психолога является психологическая коррекция.

В коррекционной деятельности психолог использует такие формы как консультирование, консилиумы, так и активные формы работ: тренинги, практические семинары, деловые игры.

Так, например, при проведении практических семинаров с учителями решаются прогностические задачи.

Прогностические задачи создаются в соответствии с определенным социально-психологическим типом личности:

- 1) определить последствия конкретных словесных воздействий учителя для разных социально-психологических типов личности;
- 2) составить план работы формирования нравственных качеств с помощью педагогических методов и приемов;
- 3) составить план коррекционных действий для ученика с определенным социально-психологическим типом личности на уроке;
- 4) определить и обосновать вероятностные затруднения во взаимодействиях с ученика с учителем, со сверстниками;
- 5) определить и обосновать гипотезу возникновения возможных конфликтных ситуаций во взаимодействиях в системе «ученик-ученик», «ученик-учитель» с обучающимся с определенным социально-психологическим типом и предложить варианты их предупреждения.

Решение прогностических задач содержат реальные педагогические ситуации, в которых учителю приходится прогнозировать и определять стратегии превентивной деятельности.

**Выводы.** Таким образом, выделенные направления деятельности школьного психолога позволяют решать задачи формирования антиципационных способностей учителей начальных классов в контексте предупреждения деструктивных форм поведения младших школьников.

Превентивная работа представляет собой непрерывный процесс равноправного сотрудничества школьного психолога с учителем в решении предупреждения деструктивных форм поведения младших школьников. Работа по формированию антиципационных способностей учителя должна основываться на глубоких знаниях личностных, индивидуальных и социально-психологических особенностей обучающихся.

#### **Литература:**

1. Боровских, Т.А. Индивидуальные особенности учащихся и методы их диагностики и учета в учебном процессе / Т.А. Боровских // Наука и школа. – 2010. – № 5. – С. 56-57.
2. Минияров, В.М. Психология семейного воспитания (диагностико-коррекционный аспект) / В.М. Минияров. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. – 256 с.

**Психология**

**УДК 158 п (07)**

**кандидат психологических наук, доцент Дроздова Наталья Владимировна**  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г.Оренбург)

### **СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ СПОРТСМЕНОВ-ФЕХТОВАЛЬЩИКОВ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА**

*Аннотация.* Статья посвящена рассмотрению проблемы стрессоустойчивости в спортивных соревнованиях фехтовальщиков-подростков. Освящена актуальность проблемы поиска особенностей переживания стрессоустойчивости спортсмен-фехтовальщиков подросткового возраста. Обозначены психологические особенности фехтования как вида спорта. Проанализированы феноменология, закономерности и механизмы функционирования психики спортсмена в экстремальных условиях. Определены структурные компоненты стрессоустойчивости: волевые качества, параметры саморегуляции, мотивация стремления к успеху, ситуационная тревожность. Целью данной статьи является выявление структурно-содержательных особенностей стрессоустойчивости в соревновательном отрезке деятельности у подростков, занимающихся фехтованием. Обоснованы методики исследования особенностей стрессоустойчивости спортсмен-фехтовальщиков. Выделены подростки успешно и неуспешно осуществляющие соревновательную деятельность. Охарактеризованы особенности соревновательной деятельности и ее особенностей подростков успешно и неуспешно осуществляющих соревновательную деятельность. Описаны структурные компоненты стрессоустойчивости фехтовальщиков-подростков. Представлены профили стрессоустойчивости успешных и неуспешных спортсмен-фехтовальщиков. Проведен сравнительный анализ и выявлены различия в структурных компонентах стрессоустойчивости успешных и неуспешных спортсмен-фехтовальщиков. Выделены содержательные особенности стрессоустойчивости успешных и неуспешных спортсмен-фехтовальщиков. Представлено описание связей структурных компонентов стрессоустойчивости. Описаны особенности связи структурных компонентов успешных и неуспешных спортсмен-фехтовальщиков.

*Ключевые слова:* спортивная деятельность, стресс, стрессоустойчивость, компоненты стрессоустойчивости, спортсмены-фехтовальщики.

*Annotation.* The article is devoted to the problem of stress resistance in sports competitions of teenage fencers. The relevance of the problem of finding the features of experiencing stress resistance of teenage fencers is consecrated. Psychological features of fencing as a sport are indicated. The phenomenology, patterns and mechanisms of functioning of the athlete's psyche in extreme conditions are analyzed. The structural components of stress resistance are determined: volitional qualities, parameters of self-regulation, motivation of striving for success, situational anxiety. The purpose of this article is to identify the structural and content features of stress resistance in the competitive segment of activity in adolescents engaged in fencing. The methods of studying the features of stress resistance of sports fencers are substantiated. Teenagers who successfully and unsuccessfully carry out competitive activities are singled out. The features of competitive activity and its features of adolescents successfully and unsuccessfully carrying out competitive activities are characterized. The structural components of stress resistance of teenage fencers are described. The profiles of stress resistance of successful and unsuccessful sportsman-fencers are presented. A comparative analysis was carried out and differences in the structural components of stress resistance of successful and unsuccessful fencers were revealed. The substantial features of stress resistance of successful and unsuccessful sportsman-fencers are highlighted. A description of the relationships of structural components of stress resistance is presented. The features of the relationship between the structural components of successful and unsuccessful sportsman-fencers are described.

*Key words:* sports activity, stress, stress resistance, components of stress resistance, athletes-fencers.

**Введение.** Спортивная деятельность является областью достижений человеческих возможностей, которая характеризуется высоким уровнем требований к психике и физиологии спортсменов. Необходимость систематической адаптации к регулярному повышению спортивных нагрузок, рост результатов и спортивного мастерства, высокая конкуренция в соревновательном отрезке времени характеризуют современный спорт. Для достижения целей соревновательной деятельности спортсменам приходится испытывать нагрузки, которые характеризуются высокой стрессогенностью, и преодолевать широкий спектр стресс-факторов как внутренней, так и внешней природы. Поэтому в науке сохраняется устойчивый интерес к свойствам личности, которые обеспечивают эффективное противодействие стрессорам в спорте: к предпосылкам и характеристикам стрессоустойчивости, ее особенностям в условиях выступлений спортсменов в соревнованиях.

Фехтование как и любой вид спорта имеет свои психологические особенности, складывающиеся из множества факторов. Соревновательный поединок между фехтовальщиками включает тщательный выбор, подготовку и применение тактических средств, адекватных конкретным ситуациям и индивидуальным манерам ведения боев. Однако при равной подготовке спортсменов и равных возможностях, психологических факторов, влияющих на спортивный результат, в фехтовании много. Одним из них, напрямую влияющих на исход борьбы, является специфика реагирования фехтовальщика на стрессоры различного характера, возникающие в соревновательной деятельности (специфика судейства, особенности действий противника, наличие или отсутствие зрителей и т.п.). В результате действия стрессоров спортсмен может сбиваться на эмоциональное переживание возникающей ситуации и, как следствие, принимать неадекватные тактические



решения, ведущие к поражению. Следовательно, стрессоустойчивость представляется значимой характеристикой в спортивных соревнованиях фехтовальщиков. Однако дефицит научных данных о характеристиках стрессоустойчивости фехтовальщиков в соревновательном отрезке деятельности затрудняет ее целенаправленное формирование в процессе подготовки к соревнованиям, тренировок.

К настоящему времени в психологии достаточно хорошо изучены феноменология, закономерности и механизмы функционирования психики спортсмена в экстремальных условиях (Л.Д. Гиссен [2], Б.А. Вяткин [1], Дж.Б. Кретти [3], В.Ф. Сопов [4], Р.М. Шагиев [5] и др.), но до сих пор недостаточно разработана теория стрессоустойчивости. Рассматривая спортивную деятельность как разновидность труда, осуществляемую для достижения максимального спортивного результата, исследователи учитывают тот факт, что стресс-факторы деятельности являются неотъемлемым компонентом ее структуры, ограничивающие эффективное функционирование всех систем организма и психики (Б.А. Вяткин [1], Л.Д. Гиссен [2], В.Ф. Сопов [4]). Сохранение актуальности проблемы стрессоустойчивости спортсменов, влияние стресс-факторов на их достижения свидетельствуют о ее нерешенности. Исследования показали, что проблема стрессоустойчивости спортсменов понимается различными исследователями по-разному ввиду отсутствия единой теории стресса и не может сводиться только к эмоциональной устойчивости (Р.М. Шагиев [5] и др.). Г.Б. Шустиков, Ю.С. Молчан, Е.А. Нечаева отмечают, что фехтование как вид спорта отличается повышенными стрессовыми нагрузками, особенно в соревновательном отрезке деятельности, однако открытым остается вопрос об особенностях стрессоустойчивости спортсменов-фехтовальщиков [6].

Таким образом, наше исследование будет направлено на выявление структурно-содержательных особенностей стрессоустойчивости в соревновательном отрезке деятельности у подростков, занимающихся фехтованием.

Для достижения цели исследования нами были выбраны следующие методики: «Волевые качества личности» М.В. Чумакова, «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой, «Мотивация стремления к успеху» Т. Элерса, Шкала ситуативной тревожности Ч. Спилбергера в адаптации Ю.Л. Ханина.

**Изложение основного материала статьи.** Для проведения сравнительного анализа перед нами стояла задача выделения групп успешных и неуспешных в соревновательной деятельности подростков-фехтовальщиков. Для этого нами оценивались результаты соревнования подростков за последние полгода. К успешным были оценены подростки, соревновательные достижения которых проявлялись в победе в соревнованиях (1, 2, 3 места), а также в повышении собственных достижений (улучшении соревновательных показателей от соревнования к соревнованию). К неуспешным были отнесены подростки-фехтовальщики, не имеющие побед в соревнованиях и не показывающих стабильное повышение собственных достижений. В результате такого анализа нами были выделены две группы подростков-фехтовальщиков: подростки-фехтовальщики, успешно осуществляющие соревновательную деятельность – 36 человек; подростки-фехтовальщики, неуспешно осуществляющие соревновательную деятельность – 44 человека. В данных группах нами анализировались показатели стрессоустойчивости спортсменов.

Сравнительный анализ начнем с рассмотрения показателей развития волевых качеств у подростков-фехтовальщиков, успешно и неуспешно осуществляющих соревновательную деятельность (табл. 1).

По данным таблицы 1 можно видеть, что по отдельным показателям волевых качеств и общему уровню развития волевых качеств у успешных в соревновательной деятельности подростков-фехтовальщиков чаще встречаются высокие результаты, в сравнении с неуспешными в соревнованиях сверстниками. При этом также можно видеть, что в обеих группах наиболее часто встречающимися являются средние показатели, однако низкие показатели значительно чаще выявляются в группе неуспешных в соревновательной деятельности подростков-фехтовальщиков.

Таблица 1

**Показатели развития волевых качеств у подростков-фехтовальщиков, успешно и неуспешно осуществляющих соревновательную деятельность**

Волевые качества	Успешные			Неуспешные		
	Выс.	Сред.	Низк.	Выс.	Сред.	Низк.
Ответственность	38,9%	47,2%	13,9%	18,2%	59,1%	22,7%
Инициативность	41,7%	58,3%	0%	15,9%	61,4%	22,7%
Решительность	41,7%	55,6%	2,7%	13,6%	70,5%	15,9%
Самостоятельность	27,8%	44,4%	27,8%	15,9%	52,3%	31,8%
Выдержка	27,8%	55,6%	16,7%	13,6%	52,3%	34,1%
Настойчивость	33,3%	55,6%	11,1%	22,7%	45,5%	31,8%
Энергичность	27,8%	66,7%	5,5%	15,9%	72,7%	11,4%
Внимательность	33,3%	47,2%	19,4%	27,3%	40,9%	31,8%
Целеустремленность	30,6%	58,3%	11,1%	18,2%	52,3%	29,5%
Общий уровень развития волевых качеств	33,3%	55,6%	11,1%	20,5%	52,3%	27,3%

Так, в группе успешных в соревнованиях подростков выявляются преимущественно средние и высокие показатели развития волевых качеств, а в группе неуспешных – средние и низкие. Такие результаты означают, что успешные в соревновательной деятельности подростки-фехтовальщики более склонны проявлять волевой контроль в эмоционально значимых, сложных ситуациях соревновательной деятельности, более эффективно преодолевая стрессовые нагрузки. И, напротив, неуспешные в соревновательной деятельности подростки-фехтовальщики чаще испытывают трудности волевого контроля в ситуации соревновательного стресса. Такое распределение результатов может быть связано с тем, что успешные в соревновательной деятельности подростки в ситуации соревновательного стресса чувствуют больше уверенности, а также получают больше поддержки своих достижений.

Показатели саморегуляции поведения как компонента стрессоустойчивости спортсменов в двух группах подростков-фехтовальщиков распределились следующим образом (табл. 2).

**Показатели развития параметров саморегуляции у подростков-фехтовальщиков, успешно и неуспешно осуществляющих соревновательную деятельность**

Параметры саморегуляции	Успешные			Неуспешные		
	Выс.	Сред.	Низк.	Выс.	Сред.	Низк.
Планирование	33,3%	55,6%	11,1%	31,8%	40,9%	27,3%
Моделирование	33,3%	52,8%	13,9%	27,3%	43,2%	29,5%
Программирование	27,8%	55,6%	16,7%	27,3%	56,8%	15,9%
Оценивание результатов	36,1%	58,3%	5,5%	25%	68,2%	6,8%
Гибкость	33,3%	50%	16,7%	18,2%	63,6%	18,2%
Самостоятельность	30,6%	55,6%	13,9%	20,5%	45,5%	34,1%
Общий уровень саморегуляции поведения	33,3%	50%	16,7%	18,2%	50%	31,8%

По показателям развития параметров саморегуляции у подростков-фехтовальщиков, успешно и неуспешно осуществляющих соревновательную деятельность, можно видеть распределение результатов, схожее с показателями по волевым качествам. В группе успешных в соревновательной деятельности подростков-фехтовальщиков можно видеть большее количество высоких показателей по всем параметрам саморегуляции, в сравнении с группой неуспешных в соревнованиях сверстников. При этом количество низких показателей саморегуляции, напротив, выше у неуспешных в соревнованиях подростков-фехтовальщиков. Так, более высокие показатели саморегуляции у успешных в соревновательной деятельности подростков-фехтовальщиков могут способствовать преодолению соревновательного стресса, концентрации на поставленных целях и способах их достижения. У неуспешных в соревновательной деятельности подростков-фехтовальщиков в ситуации соревновательного стресса более низкие показатели саморегуляции поведения могут приводить к нарушению деятельности, невозможности достигать поставленных целей.

Показатели мотивации стремления к успеху в двух группах подростков распределились следующим образом (табл. 3).

Таблица 3

**Показатели мотивации стремления к успеху у подростков-фехтовальщиков, успешно и неуспешно осуществляющих соревновательную деятельность**

Группы подростков	Уровень мотивации		
	Выс.	Сред.	Низк.
Успешные	50%	38,9%	11,1%
Неуспешные	56,8%	34,1%	9,1%

По данным таблицы 3 можно видеть, что у большинства подростков-фехтовальщиков обеих групп выявляется высокий уровень мотивации стремления к успеху (чаще – у неуспешных в соревновательной деятельности подростков-фехтовальщиков). В ситуации соревновательного стресса такой уровень может выступать как фактор мобилизации личности для достижения поставленной цели или же как фактор усиления стрессовых переживаний. Также значительное число испытуемых имеет оптимальный средний уровень мотивации стремления к успеху, а низкие показатели встречаются реже всего. Сходное распределение уровней показателей мотивации стремления к успеху в обеих группах может объясняться тем, что все подростки увлечены фехтованием и достижение успеха для большинства из них является значимым.

Также сравним и показатели ситуативной тревожности в соревновательной деятельности у подростков-фехтовальщиков, успешно и неуспешно осуществляющих соревновательную деятельность (табл. 4).

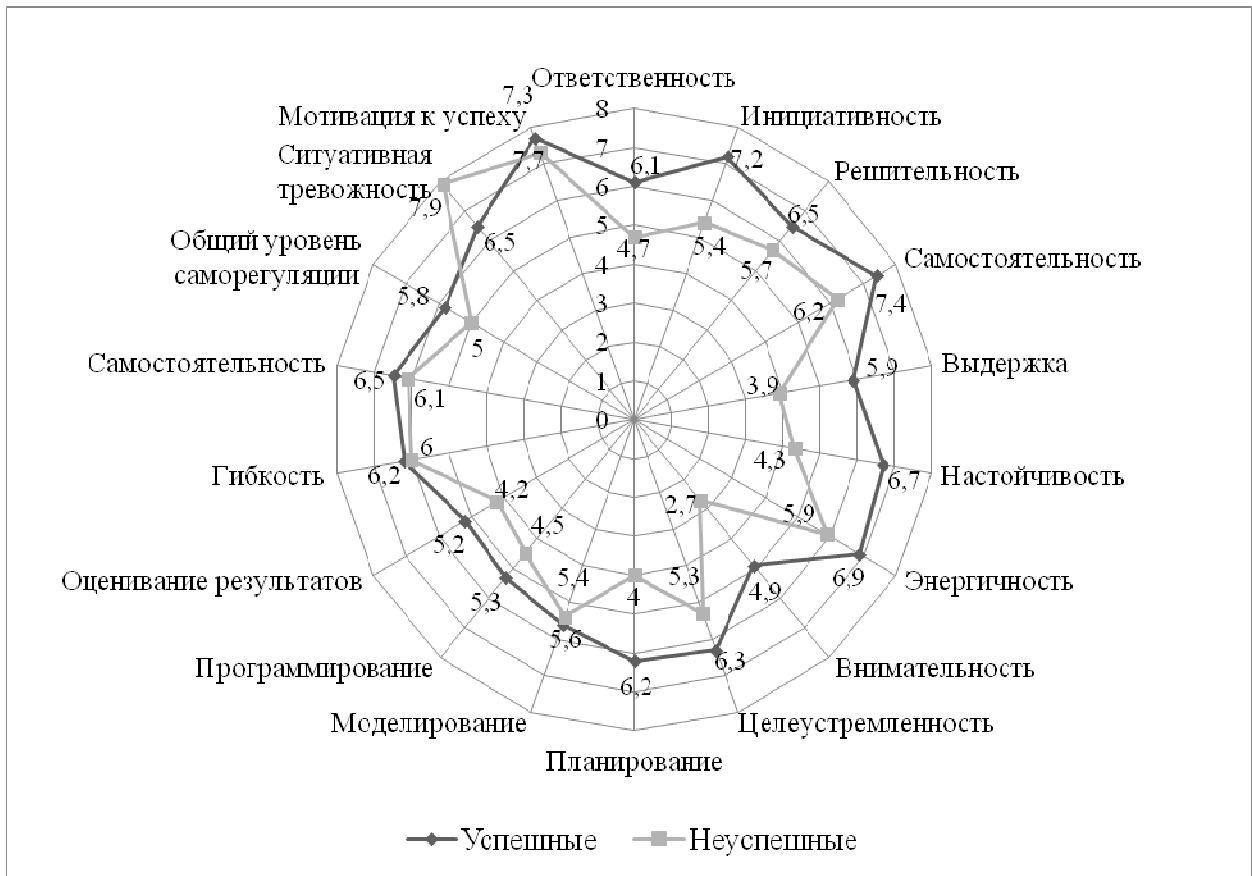
Таблица 4

**Показатели ситуативной тревожности у подростков-фехтовальщиков, успешно и неуспешно осуществляющих соревновательную деятельность**

Группы подростков	Уровень ситуативной тревожности		
	Выс.	Сред.	Низк.
Успешные	22,2%	55,6%	22,2%
Неуспешные	59,1%	36,4%	4,5%

По данным таблицы 4 можно видеть, что высокий уровень ситуативной тревожности в соревновательной деятельности значительно чаще встречается у неуспешных в данной деятельности подростков-фехтовальщиков, тогда как в группе успешных в соревнованиях подростков преобладающим является средний уровень. Переживание ситуативной тревожности в соревновательной деятельности на высоком уровне может негативно отразиться на результатах соревнования и мешает преодолению соревновательного стресса, тогда как средний уровень ситуативной тревожности чаще всего может переживаться как состояние возбуждения, предстартового напряжения и выступать мобилизирующим фактором.

Также на основании данных стандартизации в шкалу стэнов нами был построен сравнительный профиль стрессоустойчивости подростков-фехтовальщиков, успешно и неуспешно осуществляющих соревновательную деятельность (рис. 1).



**Рисунок 1. Сравнительный профиль стрессоустойчивости подростков-фехтовальщиков, успешно и неуспешно осуществляющих соревновательную деятельность**

По данным сравнительного профиля, представленным на рисунке 1, можно видеть, что по большинству саморегуляционных и волевых параметров неуспешные в соревновательной деятельности подростки-фехтовальщики, в сравнении с успешными в соревнованиях сверстниками, показывают более низкие результаты, при этом отмечается гораздо более высокая ситуативная тревожность при высокой мотивации стремления к успеху. Так, полученные результаты в двух группах свидетельствуют о том, что содержательно стрессоустойчивость успешных в соревновательной деятельности подростков-фехтовальщиков чаще характеризуется выраженными способностями к волевому контролю и саморегуляции поведения в ситуациях соревновательного стресса при высокой мотивации стремления к успеху и преимущественно средней ситуативной тревожности в соревновательной деятельности.

У неуспешных в соревновательной деятельности подростков-фехтовальщиков содержательно стрессоустойчивость чаще характеризуется несформированностью способности к волевому контролю и саморегуляции поведения в ситуациях соревновательного стресса при высокой мотивации стремления к успеху и преимущественно высокой ситуативной тревожности в соревновательной деятельности.

Далее обнаруженные различия в показателях стрессоустойчивости подростков-фехтовальщиков двух групп мы проверили с помощью расчетов непараметрического критерия различий U-Манна-Уитни.

В результате анализа мы выделили, что по большинству волевых качеств (ответственность, инициативность, самостоятельность, выдержка, настойчивость, внимательность, общий уровень развития волевых качеств) и параметров саморегуляции поведения (планирование, оценивание результатов, общий уровень саморегуляции) у успешных в соревновательной деятельности подростков-фехтовальщиков выявляются более высокие показатели (с достоверностью 0,05 и 0,01). При этом уровень ситуативной тревожности в соревновательной деятельности является значительно более высоким у подростков-фехтовальщиков, не успешных в соревновательной деятельности (с достоверностью 0,01), а мотивация стремления к успеху не имеет статистически значимых различий в двух группах.

Далее нами рассматривались особенности структуры стрессоустойчивости подростков-фехтовальщиков, успешно и неуспешно осуществляющих соревновательную деятельность, на основании результатов корреляционного анализа по r-критерию ранговой корреляции Спирмена.

Структура стрессоустойчивости подростков-фехтовальщиков, успешно осуществляющих соревновательную деятельность, характеризуется взаимосвязанностью всех компонентов и обладает следующими особенностями:

- саморегуляция поведения положительно на высоком уровне значимости 0,01 коррелирует с волевыми качествами, что указывает на такой характер взаимосвязей, при котором при повышении уровня развития саморегуляции поведения показатели развития волевых качеств также будут повышаться;
- уровень мотивации достижения успеха на уровне статистически значимой тенденции 0,05 коррелирует с уровнем ситуативной тревожности, что указывает на такой характер взаимосвязей, при котором высокая мотивация к успеху способствует повышению ситуативной тревожности;
- уровень мотивации достижения успеха и уровень ситуативной тревожности положительно на высоком уровне значимости 0,01 коррелируют с показателями саморегуляции поведения и на уровне статистически значимой тенденции 0,05 с показателями волевых качеств, что указывает на такой характер взаимосвязей, при котором ситуативная тревожность и мотивация достижения успеха могут способствовать усилению волевых и саморегуляционных проявлений в ситуации соревновательного стресса.

Для группы подростков-фехтовальщиков, неуспешно осуществляющих соревновательную деятельность, характеризуется взаимосвязанностью всех компонентов только на уровне статистически значимой тенденции 0,05 и обладает следующими особенностями: ситуативная тревожность и мотивация достижения успеха отрицательно коррелируют с волевыми качествами и саморегуляцией поведения, что указывает на такой характер взаимосвязей, при котором высокие показатели ситуативной тревожности и мотивации достижения успеха могут нарушать проявление волевых качеств и саморегуляции поведения.

**Выводы.** Таким образом, проведенный сравнительный анализ позволяет сделать следующие выводы:

1) структурно-содержательно стрессоустойчивость успешных в соревновательной деятельности подростков-фехтовальщиков может быть охарактеризована как достаточно эффективная, т.к. характеризуется выраженными способностями к волевому контролю и саморегуляции поведения в ситуациях соревновательного стресса при высокой мотивации стремления к успеху и преимущественно средней ситуативной тревожности в соревновательной деятельности (с достоверностью 0,05 и 0,01 по U-Манна-Уитни). При этом ситуативная тревожность и мотивация достижения успеха могут способствовать усилению волевых и саморегуляционных проявлений в ситуации соревновательного стресса (с достоверностью 0,05 и 0,01 по г-Спирмена);

2) структурно-содержательно стрессоустойчивость неуспешных в соревновательной деятельности подростков-фехтовальщиков может быть охарактеризована как недостаточно эффективная, т.к. характеризуется несформированностью способности к волевому контролю и саморегуляции поведения в ситуациях соревновательного стресса при высокой мотивации стремления к успеху и преимущественно высокой ситуативной тревожности в соревновательной деятельности (с достоверностью 0,05 и 0,01 по U-Манна-Уитни). При этом высокие показатели ситуативной тревожности и мотивации достижения успеха могут нарушать проявление волевых качеств и саморегуляции поведения в ситуации соревновательного стресса (с достоверностью 0,05 по г-Спирмена).

#### **Литература:**

1. Вяткин, Б.А. Управление психическим стрессом в спортивных соревнованиях / Б.А. Вяткин. – М.: Физкультура и спорт, 2001. – 112 с.
2. Гиссен, Л.Д. Психология и психогигиена в спорте (из опыта работы в командах по академической гребле) / Л.Д. Гиссен. – М.: Советский спорт, 2010. – 158 с.
3. Кретти, Б.Дж. Психология в современном спорте / Б.Дж. Кретти; пер. Ю.Л. Ханина. – М.: ФиС, 1998. – 312 с.
4. Сопов, В.Ф. Психические состояния спортивной деятельности как функциональные образования и их классификация / В.Ф. Сопов // Вестник спортивной науки. – 2004. – №2. – С. 47-52
5. Шагиев, Р.М. Структурно-функциональные характеристики стрессоустойчивости в спортивной деятельности: автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.03 / Шагиев Ренат Мирсаитович. – Ярославль: ЯрГУ, 2009. – 27 с.
6. Шустиков, Г.Б. Особенности формирования помехоустойчивости фехтовальщиков высшей квалификации к необъективному судейству / Г.Б. Шустиков, Ю.С. Молчан, Е.А. Нечаева // Ученые записки университета Лесгафта. – 2009. – №10. – С. 113-118

**Психология**

#### **УДК 159.9**

**кандидат психологических наук, доцент Камакина Ольга Юрьевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского» (г. Ярославль)

### **ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ К ЗДОРОВЬЮ РОДИТЕЛЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

*Аннотация.* В статье представлен опыт исследования отношения к здоровью родителей младших школьников. Проанализированы социологические характеристики семей, влияющие на качество физического, психологического и социального благополучия детей младшего школьного возраста. Описана специфика когнитивного, эмоционально-волевого, деятельностного, ценностного компонента отношения к здоровью родителей. Выявлены общие и характерные особенности отношения к здоровью матерей и отцов, а также взаимосвязи между компонентами. Определены дефициты отношения к здоровью родителей, влияющие на формирование здоровьесберегающей компетентности обучающихся.

*Ключевые слова:* здоровье, младший школьник, родители, отношение к здоровью.

*Annotation.* The article presents the experience of studying the attitude to the health of parents of younger schoolchildren. The sociological characteristics of families that affect the quality of the physical, psychological and social well-being of children of primary school age are analyzed. The specifics of the cognitive, emotional-volitional, activity, value component of the attitude to the health of parents are described. The general and characteristic features of the attitude to the health of mothers and fathers, as well as the relationship between the components, were revealed. Deficiencies in attitudes towards the health of parents that affect the formation of health-saving competence of students are determined.

*Key words:* health, junior schoolchild, parents, attitude to health.

**Введение.** Важность изучения специфики отношения к здоровью родителей школьников связана с необходимостью понимания влияния семьи как института социализации на формирование отношения к здоровью у детей. Важность сохранения и укрепления здоровья обучающихся обусловлена негативными тенденциями в ухудшении физического, психологического и социального благополучия детского населения Российской Федерации, увеличивается доля школьников в образовательных организациях с сочетанными диагнозами, нервно-психическими заболеваниями, нарушениями интеллектуальной, мотивационной, эмоционально-волевой сфер личности, проявлениями деструктивного поведения и т.д. В современной ситуации образования возрастает роль родителей как активных участников образовательного процесса, особенно в ситуации инклюзивного, дистанционного и смешанного обучения. В Национальной доктрине образования в Российской Федерации, в Законе «Об образовании» здоровье школьников характеризуется как одна из ведущих ценностей, формирование которой зависит как от системы образования, так и от семьи - основных социальных институтов.

**Изложение основного материала статьи.** Младший школьный возраст является сензитивным периодом для формирования самосохранительного отношения к здоровью. Формирование полноценной здоровьесберегающей компетентности у детей младшего школьного возраста возможно при высоком уровне данной компетентности у их родителей [3]. Родители начальной школы характеризуются высокой степенью воспитательной активности и потребности во взаимодействии со школой, что создает благоприятные условия для взаимодействия с образовательной организацией, организации профилактической, просветительской, коррекционно-развивающей работы в интересах обучающихся [8].

Стиль детско-родительских отношений является важным фактором, влияющим на эмоциональное благополучие школьников, их тревожность, возникновение страхов. В исследовании Н.Н. Авдеевой, Ю.А. Кочетковой определены ведущие типы детско-родительских отношений, которые влияют на повышение тревожности, возникновение страхов у детей младшего школьного возраста: гиперконтроль, завышенные требования родителя по отношению к ребенку, дефицит эмоциональной близости, а также высокий уровень тревожности в отношениях. Превалируют в данной возрастной группе страх наказания/порицания родителей, страх не соответствовать требованиям родителей, страх одиночества, страх нападения и войны и др. [1].

Е.В. Куфтык и Ю.А. Задорова отмечают важность семейных факторов и индивидуально-психологических особенностей близких взрослых для психологического здоровья младших школьников. С качеством психологического здоровья детей коррелируют подозрительность, авторитарность, эмоциональная дистанцированность матери, как значимого взрослого. Адекватные отношения с родителями способствуют снижению тревожности и развитию навыков социально-желанного поведения у обучающихся [4]. Психологическое здоровье младших школьников также связано с поддержкой субъектных проявлений личности младших школьников в системе детско-родительских отношений. Возможности сохранения благополучия и развития ребенка как субъекта деятельности зависят от направленности семейной среды на его принятие и родительскую поддержку [9].

Родительская поддержка приобретает особое значение в условиях инклюзивного образования. Субъективное восприятие отношения к себе у младших школьников с задержкой психического развития (умение правильно оценивать поведение окружающих и отношение к себе, в том числе к своему здоровью) связано с качественными характеристиками родительской поддержки [6]. Дети с ограниченными возможностями здоровья - особая группа школьников. Родители детей с нарушениями психофизического развития характеризуются симбиотическими взаимоотношениями, высоким уровнем контроля по отношению к школьникам, мешают формированию самостоятельности, ориентированы на ближайшее будущее, не планируя отдаленную перспективу [5]. Ю.В. Шамаева характеризует детско-родительские отношения в современных семьях, воспитывающих детей младшего школьного возраста с особенностями психофизического развития как требующие гармонизации, коррекции деструктивных отношений между родителями и детьми, дисфункционального влияния членов семьи друг на друга [10].

Взаимодействие семьи и школы, единое понимание особенностей формирования самосохранительного отношения к здоровью у обучающихся, а также совместная осознанная деятельность является необходимым условием для развития устойчивой мотивации детей младшего школьного возраста на сохранение, укрепление и обогащение своего здоровья [7].

Отношение к здоровью, как конструкт, обладает всеми характеристиками, присущими психическому отношению, содержит когнитивный, эмоционально-волевой, деятельностный, ценностный компоненты. Когнитивный компонент характеризует уровень представлений в сфере здоровья, понимание роли и влияния здоровья на качество жизни, знания о негативных и позитивных факторах, влияющих на жизнедеятельность и функционирование человека. Эмоционально-волевой компонент включает особенности переживаний человека в ситуации ухудшения/улучшения состояния здоровья, а также ситуаций, связанных с данными процессами. Деятельностный компонент включает специфику поведенческих стереотипов, реакций, стратегий в периоды адаптации или дезадаптации человека к изменяющимся условиям окружающей среды. Ценностный компонент определяет место здоровья в индивидуальной системе ценностных ориентаций и ценностей человека [2].

Нами были изучены особенности отношения к здоровью родителей младших школьников, а также некоторые социологические характеристики семей, которые могут влиять на качество жизни и благополучие обучающихся. Выборка состояла из 273 родителей (257 матерей, 116 отцов), их детей – 360 обучающихся 1 и 4 классов, классных руководителей и медицинских работников общеобразовательных школ. Для решения задач исследования использовался комплекс психодиагностических методик: методика «Ценностные ориентации детей младшего школьного возраста» Т.В. Брагина, тест-опросник родительского отношения А. Я. Варга, В. В. Столин, анкета для родителей "Здоровье моего ребенка", MUST-тест П.Н. Иванов, Е.Ф. Колобова, опросник для родителей "Способы сохранения и укрепления здоровья", методика исследования самооценки Дембо-Рубинштейн, методика незаконченных предложений. Для сбора объективных данных о здоровье детей младшего школьного возраста были проанализированы медицинские сведения, полученные от родителей, медицинских работников школы. Статистическая обработка данных: программа «STATISTICA» версия 6.0, метод статистической обработки – Mann-Whitney U Test, корреляционный анализ, непараметрический тест Вилкоксона, непараметрический тест Спирмена, контент-анализ.

Изучение социологических характеристик семей младших школьников включало несколько позиций. По составу семьи превалируют семьи, состоящие из родителей и двух детей или родителей с одним ребенком (полные семьи – 86%), что свидетельствует о благоприятных условиях для воспитания школьников.

Социальный статус родителей оказывает влияние на уровень качества жизни членов семьи, что является важным как в организации каждодневной жизнедеятельности школьников, так и в ситуациях ухудшения состояния здоровья. Низкий уровень социального статуса родителей создает дефициты в получении необходимого восполнения ресурсов, получения качественной медицинской поддержки и т.д. У родителей с высоким уровнем социального статуса в силу занятости могут возникать трудности с проявлением внимательного отношения, достаточного эмоционального общения с детьми. Матери в большей степени, чем отцы находятся в зоне риска по данному показателю (социальный статус ниже в сравнении с отцами).

Для воспитания ребенка важен уровень образования родителей. Компетентность родителя в вопросах своевременного обращения ко врачу, реализации ухода, заботы, воспитания школьника формирует компетентность ребенка в вопросах сохранения и укрепления своего здоровья. Уровнем образования выше среднего характеризуется 61% семей, при этом матери проявляют более высокий уровень образования, в сравнении с отцами.

Уровень материального благосостояния семьи влияет на качество социально-гигиенических условий проживания (наличие комфортного пространства), получения медицинской помощи, лечения, отдыха, питания, возможности школьника получать платные образовательные услуги (секции, консультации логопеда, психолога, дефектолога и др.). 61% родителей определяют свой уровень материального благосостояния как средний, а 2,5% как высокий.

Для сохранения благополучия младших школьников помимо социологических характеристик семьи большое значение имеют эмоциональные отношения между членами семьи, специфика воспитательных воздействий, культура общения. Воспитание родителей имеет следующие особенности: применение неконструктивных методов воспитания (игнорирование, вербальная агрессия, физическая агрессия и др.), перенос психоэмоционального напряжения в стрессовых ситуациях с родителей на детей, использование видов наказания, мешающих адекватному формированию личности школьника: отсутствие реагирования, отказ от общения, физическое наказание и др.

Результаты изучения отношения к здоровью родителей младших школьников.

Оценивая качество своего здоровья, только 44% родителей (матерей и отцов) признают состояние своего здоровья хорошим. Характеристика качества здоровья своего ребенка является завышенной по сравнению с реальностью, большую

критичность проявляют матери. Данные результаты можно интерпретировать, с одной стороны, низкой информированностью родителей о критериях качества здоровья в младшем школьном возрасте, а с другой стороны, возникновением механизмов психологической защиты, тенденцией ухода родителей от решения вопросов качества здоровья ребенка. Отцы демонстрируют хорошее знание способов заботы о физическом здоровье (двигательная активность, отдых, правильное питание, обращение к врачу, отказ от вредных привычек, регулярное наблюдение за своим здоровьем) в отличие от знания факторов психологического и социального благополучия (управление эмоциями, уважительное отношение к людям, духовная жизнь, положительное отношение к себе). Матери проявляют большую компетентность как в вопросах сохранения физического, так и психологического и социального благополучия. Выявлены значимые различия между отцами (ниже показатели) и матерями (выше показатели) на уровне  $p < 0,01$  по позициям: питание, управление эмоциями, режим дня; на уровне  $p < 0,05$  по позиции уважительное отношение к людям. В заботе о здоровье своего ребенка родители ведущими считают следующие факторы: правильное питание, двигательная активность, соблюдение режима дня, отдых, уважительное отношение к людям, регулярное наблюдение за здоровьем ребенка. Характеризуя специфику заботы о здоровье своего ребенка, родители помимо традиционных способов заботы отмечают важность таких факторов, как обучение ребенка самого заботиться о своем здоровье и личный пример родителя.

При изучении эмоционально-волевого и деятельностного компонента матери показывают более высокий результат, по сравнению с отцами, по позициям: рациональное питание, закаливание, отказ от употребления психоактивных веществ, соблюдение режима дня, соблюдение личной гигиены, уважительное отношение к людям, своевременное обращение к врачу, полноценная духовная жизнь, т.е. степень соответствия действий и поступков требованиям здорового образа жизни у матерей выше, чем у отцов.

Ценность здоровья ребенка декларируется как значимая родителями, однако, по данным MUST-теста не является преимущественной как среди отцов, так и среди матерей. Между когнитивным и ценностным компонентами отношения к здоровью выявлена более тесная связь у матерей, чем у отцов. У отцов ценность (здоровье) связана на уровне значимости  $p < 0,5$  со способами заботы о здоровье своего ребенка (уважительное отношение к людям, отказ от вредных привычек) и со способами заботы о своем здоровье (питание, материальный вклад). Ценность здоровья у матерей младших школьников связана на уровне значимости  $p < 0,5$  со способами заботы о здоровье своего ребенка: научить ребенка самого заботиться о себе, соблюдение режима, правил гигиены, двигательная активность, личный пример, духовная жизнь, материальный вклад и со способами заботы о своем здоровье: питание, уважительное отношение к людям, духовная жизнь, отказ от вредных привычек.

Уровень сформированности когнитивного компонента отношения к здоровью выше у матерей в сравнении с отцами. Особенности эмоционально-волевого, деятельностного и ценностного компонентов похожи по количественной представленности у отцов и матерей, но качественно выявлены различия. Корреляция компонентов у матерей: наличие взаимосвязи на уровне значимости  $p < 0,01$  между когнитивным и эмоционально-волевым, деятельностным компонентами, на уровне значимости  $p < 0,001$  между ценностным и когнитивным компонентами. Корреляция компонентов у отцов: наличие взаимосвязи на уровне значимости  $p < 0,001$  между когнитивным и ценностным компонентами, на уровне значимости  $p < 0,01$  между эмоционально-волевым, деятельностным и когнитивным компонентами.

Общая картина компонентов отношения к здоровью родителей младших школьников имеет дефициты и влияет на качество формирования здоровьесберегающей компетентности у младших школьников. Рискованное отношение к здоровью больше представлено у отцов (44%) в сравнении с матерями (36%).

**Выводы.** Важными социологическими характеристиками в оценке здоровьесберегающего потенциала семьи являются: состав семьи, социальный статус, уровень образования, уровень материального благосостояния членов семьи. В семьях существует ряд условий, мешающих воспитанию полноценной благополучной личности ребенка: низкое или очень высокое материальное положение семьи, неблагоприятные социально-гигиенические условия проживания, напряженный психологический климат, недостаток образования родителей, в т.ч. и в вопросах здоровья, воспитания ребенка. Оценка качества здоровья своего ребенка у родителей имеет необъективный характер, уровень компетентности родителей в сфере здоровья включает в большей степени представления о сохранении физического здоровья в отличие от психологического и социального; матери более информированы в сравнении с отцами. Матери младших школьников демонстрируют более высокий уровень сформированности эмоционально-волевого, деятельностного компонентов, чем у отцов. Выявлено противоречие между декларируемой ценностью здоровья и реальным местом ценности – здоровье в иерархии ценностей у родителей. Показатели всех компонентов свидетельствуют о том, что у многих родителей есть сложности в формировании самосохранительного отношения к здоровью, что влияет на формирование здоровьесберегающей компетентности у младших школьников.

#### **Литература:**

1. Авдеева, Н.Н. Влияние стиля детско-родительских отношений на возникновение страхов у детей / Н.В. Авдеева, Ю.А. Кочетова // Психологическая наука в образовании. – 2008. – №4. – С. 35-47.
2. Камакина, О.Ю. Отношение к здоровью детей младшего школьного возраста и их родителей: автореферат дис. ... канд. псих. наук: 19.00.05 / Камакина Ольга Юрьевна. – Ярославль, 2010. – 26 с.
3. Камакина, О.Ю. Психология здоровья младших школьников / О.Ю. Камакина. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2021. – 183 с.
4. Куфтяк, Е.В. Психическое здоровье дошкольников и школьников: эффект семейных факторов / Е.В. Куфтяк, Ю.А. Задорова // Медицинская психология в России. – 2019. – Т. 11. – №6(59). – С. 11.
5. Мишина, Г.А. Прошлое, настоящее и будущее детей с ограниченными возможностями здоровья в представлении их родителей / Г.А. Мишина, А.Д. Тарасова // Психологические исследования. – 2018. – Т. 11. – №60. – С. 9.
6. Позднякова, И.О. Родительская поддержка как фактор субъективного позитивного восприятия отношения к себе у обучающихся с ЗПР в условиях инклюзии / И.О. Позднякова, А.М. Беллуян // Общество: социология, психология, педагогика. – 2022. – №1 (93). – С. 123-128.
7. Савинова, С.В. Совместная деятельность педагогов и родителей как условие воспитания ценностного отношения к здоровью у младших школьников: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Савинова Светлана Владимировна. – Волгоград, 2012. – 28 с.
8. Тома, Ж.В. Здравосберегающая компетентность родителей в формировании основ здорового образа жизни детей младшего школьного возраста / Ж.В. Тома, О.Н. Опарина, С.Е. Лазарева // Современный ученый. – 2019. – №2. – С. 144-148.
9. Хатуева, М.М. Поддержка субъектных проявлений личности в системе детско-родительских отношений как условие развития психологического здоровья младших школьников / М.М. Хатуева, Н.М. Швалева // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2018. – №1. – С. 213-223.

10. Шамаева, Ю.В. Особенности детско-родительских отношений в современных семьях, воспитывающих младших школьников с ограниченными возможностями здоровья / Ю.В. Шамаева // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2019. – №1(53). – С. 128-133.

Психология

УДК 316.6

**кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и практической психологии и социальной работы Кольцова Ирина Владимировна**  
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь);  
**кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и практической психологии и социальной работы Долганина Вера Васильевна**  
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь)

### **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ УСТОЙЧИВОСТИ К РИСКУ У УЧАЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ**

*Аннотация.* Работа посвящена проблемам развития устойчивости к риску у учащихся подросткового возраста в образовательной среде. В статье авторами рассмотрены ситуации склонности к риску, дана характеристика отрицательного и положительного риска. Также путем экспериментального исследования выявлена взаимосвязь между уровнем самооценки личности и доминирующими психическими состояниями подростков. Авторы описали комплекс психолого-педагогических условий развития устойчивости к риску у подростков в образовательной среде.

*Ключевые слова:* устойчивость к риску, учащиеся подросткового возраста, самооценка, тревожность, агрессия, ригидность, фрустрированность, экстремально-рискованное поведение, склонность к риску, образовательная среда.

*Annotation.* The work is devoted to the problems of developing resistance to risk in adolescent students in the educational environment. In the article, the authors considered the situations of risk appetite, gave a characteristic of negative and positive risk. Also, through an experimental study, the relationship between the level of self-esteem of the individual and the dominant mental states was revealed. Teens. The authors described a complex of psychological and pedagogical conditions for the development of risk resistance in adolescents in the educational environment.

*Key words:* risk tolerance, adolescent students, self-esteem, anxiety, aggression, rigidity, frustration, extreme risky behavior, risk appetite, educational environment.

**Введение.** В начале становления прикладной психологии (20-е годы 20 века) в центре внимания психологов выступает проблема психологического поведения людей в ситуации риска. Феномен риска имеет междисциплинарный характер, при этом изучается как психологами (О.С. Дейнека, А.А. Долныкова, А.Л. Журавлев, Т.В. Корнилова, М.А. Котик, Б.Ф. Ломов, В.А. Петровский, В.П. Позняков, и др.), так и специалистами, изучающими вопросы управления, социологии, экономики и финансов (А.П. Альгин, Ю.А. Зубок, и др.) [6]. Каждая из наук имеет свой предмет и направленность в исследовании риска, вырабатывая для этого собственные методы. С одной стороны, это позволяет выделить очень много различных аспектов изучения, в которых рассматривается риск, а с другой – создает очевидные трудности в выработке единой точки зрения на риск.

Сегодня подростковый возраст – один из самых сложных периодов в процессе взросления человека. Психологической особенностью подросткового периода являются биологически обусловленные реакции эмансипации, группирования со сверстниками и хобби-реакции, обуславливающие поисковый характер поведения, которое может быть как конструктивным, так и неконструктивным.

Под рискованным поведением понимают активность личности, направленную на экспериментирование подростков со своими возможностями, преобразуя при этом отношение к ценности собственной жизни. При этом под неконструктивным рискованным поведением подростков понимается определенный вид активности, направленный на разрушение объектов окружающего мира или же саморазрушение личности подростков, обуславливая отсутствие осознанного отношения к ценности собственной жизни. Общеизвестным является тот факт, что радикальные социальные изменения вызывают бурный рост негативных явлений в молодежной среде.

Попытки научного и практического разрешения проблемы устойчивости к риску в подростковом возрасте предпринимаются сегодня как учеными, так и практиками: развитие стрессоустойчивости подростков (И.В. Кольцова, В.В. Долганина [4]), особенности социально-психологической адаптации подростков, склонных к риску (М.И. Кошенова, М.Г. Сухорукова [5]), склонность к риску как устойчивое свойство личности (С.В. Быкова [1]) и др.

Однако ещё недостаточно изучены особенности устойчивости к риску у учащихся подросткового возраста, а также психолого-педагогические условия его развития.

**Изложение основного материала статьи.** В подростковом возрасте дети проходят кризисный этап, пересматривают жизненные ориентиры, ценности и идеалы, представления о себе, пытаются понять себя и свои возможности и способности. Часто бывает, что подростки не готовы к тому, какие события могут произойти в их жизни, они не могут нести ответственность за свои поступки и обеспечивать себя самостоятельно, а также делать другие важные вещи [9]. Невысокий уровень подготовленности к жизни в обществе подростков приводит к тому, что они попадают под влияние различных рисков, которые сами преодолеть не готовы. Социальные риски подростка связаны с проблемами в обществе, в котором ребенок встречается с людьми и должен поставить себя на ту или иную позицию. Подростку сложно справиться с таким натиском эмоций и чувств, когда ему постоянно необходимо обрабатывать столько информации. На современное поколение очень активно влияют средства массовой информации и интернет, который также может увлечь ребенка и отрицательно повлиять на развивающуюся личность. [9].

Проблемам в процессе социализации, а также появлению социальных рисков, могут быть подвержены почти все подростки, независимо от социального положения их семьи и индивидуальных особенностей. Зачастую, если у подростка есть проблемы с социализацией, это выражается в его отклоняющемся от нормы поведении. Таким поведением может быть: употребление алкогольных напитков или наркотических веществ, асоциальное поведение [9].

При проведении исследования мы ставили цель: разработать и апробировать программу реализации психолого-педагогических условий развития устойчивости к риску у учащихся подросткового возраста в образовательной среде. Экспериментальную выборку составили 60 учащихся в возрасте 13-14 лет.

Результаты, полученные на основе опросника «Исследование склонности к риску» (авт. А.Г. Шмелев), свидетельствуют о том, что у большей доли испытуемых (70% контрольной группы; 66,6% экспериментальной группы)

диагностирован высокий уровень предрасположенности к риску. Подростки отметили, что получают удовольствие от ощущения риска, испытывают острое увлечение какой-либо затеей, уверены, что судьба человека зависит от случая и выработанный план действий удастся осуществить, стремятся подзадорить кого-нибудь, для них жизнь без опасностей становится скучной, часто меняют свои интересы и увлечения.

Анализ эмпирических данных, полученных с помощью методики «Самооценка склонности к экстремально рискованному поведению» (авт. М. Цуккерман), был осуществлен в соответствии с выделенными шкалами. Большая часть испытуемых демонстрируют высокую степень поиска острых ощущений. В контрольной группе этот показатель характерен для 70% опрошенных, в экспериментальной группе – 66,6%. Подростки стремятся к поиску чего-то нового, того, что будоражит, оставляет яркие впечатления и незабываемые ощущения.

По шкале «Непереносимость однообразия» выявлены 30% подростков контрольной группы и 26,6% экспериментальной группы, которые не способны терпеть однообразие повседневной жизни, поэтому мы отнесли их к высокому уровню выраженности исследуемого признака.

Показатель по шкале, отражающей потребность в новых впечатлениях, у большинства подростков контрольной группы (66,6%) и экспериментальной группы (70%) находится на среднем уровне выраженности исследуемого признака.

По шкале «Неадаптивное стремление к трудностям» у подавляющего большинства подростков (70% контрольной группы и 66,6% экспериментальной группы) диагностирован средний уровень неадаптивного стремления к трудностям.

Проведенный анализ полученных результатов констатирующего этапа исследования позволяет утверждать, что большинству подростков свойственна высокая предрасположенность к риску, проявляющаяся в выраженной потребности в поиске острых ощущений, новых впечатлений, непереносимости однообразия, проявлению неадаптивного интереса к преодолению жизненных проблем.

На следующем этапе исследования была поставлена задача – выявить взаимосвязь уровня самооценки личности и доминирующих психических состояний со склонностью к риску в подростковый период.

Результаты, полученные в ходе опроса по методике «Уровень самооценки» (авт. Р.В. Овчарова) свидетельствуют о том, что половина опрошенных (50% контрольной группы; 46,6% экспериментальной группы) имеют завышенную самооценку, стремятся быть заметными, проявляя уверенность в своих возможностях.

Результаты исследования самооценки психических состояний подростков по опроснику Г. Айзенка показали, большинство подростков (53,3% контрольной группы; 50% экспериментальной группы) имеют средний, допустимый уровень тревожности, который является естественным и обязательным для активной и деятельной личности.

Анализ результатов исследования состояния фрустрации показывает, что преобладает доля испытуемых с низким уровнем фрустрации (56,6%), для которых характерны завышенная самооценка, проявляют устойчивость к неудачам и не боятся трудностей.

Исследование ригидности показало, что 50% от всей выборки имеют средний уровень исследуемого показателя, 43,4% также обеих групп имеют низкую ригидность, проявляющуюся в легкой переключаемости и позволяющую адаптироваться к изменяющимся условиям среды.

Анализ данных по агрессивности показывает, что для большинства респондентов характерен средний уровень исследуемого признака: 63,4% контрольной группы; 66,6% экспериментальной группы. Проявление агрессивности подростков способствует самоутверждению в коллективе и детерминирует, в том числе рискованное поведение и при этом зависит существенно от воздействия и оценки сверстников.

Таблица 1

Результаты корреляционного анализа (коэффициент ранговой корреляции Спирмена)

Признак	Склонность к риску	
	Контрольная группа	Экспериментальная группа
самооценка	0,28*	0,28*
тревожность	-0,31*	-0,32*
ригидность	-0,26*	-0,26*
фрустрированность	-0,38**	-0,39**
агрессивность	0,30*	0,29*

Примечание:

\* – уровень значимости 0,05;

\*\* – уровень значимости 0,01.

Анализ результатов, представленных в таблице 1, указывает на то, что обнаружена статистически значимая обратная корреляционная связь между тревожностью, ригидностью, фрустрированностью личности. Прямая корреляционная связь диагностирована между склонностью к риску, агрессивностью и самооценкой личности подростка.

Выявлено, что для подростков характерно проявление высокого уровня склонности к экстремально-рискованному поведению, что наблюдается в поиске острых ощущений и новых впечатлений. Статистически значимые взаимосвязи выявлены между склонностью к риску и самооценкой, тревожностью, фрустрированностью, ригидностью и агрессивностью личности подростков.

На основе полученных результатов была разработана и апробирована программа, целью которой явилась реализация психолого-педагогических условий развития устойчивости к риску у учащихся подросткового возраста в образовательной среде.

Задачами программы выступили:

1. Развитие у подростков навыков коммуникации, рефлексии, творческого самовыражения.
2. Формирование навыков осознания себя как уникальной и полноправной личности, со своими взглядами, убеждениями, ценностями.
3. Обучение приемам контроля своих внешних поведенческих проявлений и отслеживания внутреннего психического состояния.
4. Формирование навыков принятия другого человека как такую же уникальную личность, то есть умения устанавливать контакт и строить отношения на основе взаимопонимания, сотрудничества и поддержки.
5. Формирование навыков принятия ответственности за свои действия, отношения и свою жизнь, развитие самостоятельности.



6. Формирование ценностей, направленности на здоровый образ жизни.

7. Формирование навыков самопомощи и взаимопомощи в ситуациях, потенциально опасных с точки зрения реализации стратегий рискованного поведения.

8. Снижение тревожности, эмоционально-психического напряжения в различных жизненных ситуациях.

В качестве основных представлены психолого-педагогические условия развития устойчивости к риску у учащихся подросткового возраста в образовательной среде:

- обеспечение личной безопасности учащихся подросткового возраста;
- профилактика экстремальных увлечений и формирование законопослушного поведения подростков;
- привлечение внимания заинтересованной общественности к опасным формам экстремального досуга;
- указание на важность разработки системы социальных и правовых механизмов предупреждения опасных экстремальных увлечений.

Деятельность образовательного учреждения по развитию устойчивости к риску учащихся подросткового возраста организована по направлениям:

1. В качестве главной цели информационно-просветительского направления выступает формирование адекватного отношения к некоторым ситуациям, проблемам, явлениям, формирование устойчивых убеждений в приемлемости или неприемлемости определенных способов поведения. Учащиеся подросткового возраста получают знания по формированию отношений и установок о самих себе, окружающих людях, отношениях и установках к принятию ПАВ; представлении о правах и обязанностях личности, ответственности подростков; способах поведения в экстремальных ситуациях; ориентации личности на поддержание здорового образа жизни.

Для этого были использованы лекции, семинары, круглые столы, дискуссии, специальные вставки в учебные дисциплины, элективные курсы, Дни профилактики (с приглашением различных специалистов), тематические стенды, информационные уголки.

2. Целью интерактивной деятельности является формирование критического мышления, осознанного выбора, воспитание инициативы, творчества, свободы, положительной Я-концепции. В контексте упомянутого направления были применены следующие формы и методы работы с подростками: методологический семинар (творческие беседы, научные дискуссии, групповое решение нестандартных педагогических ситуаций); проблемный семинар; профессионально-проектная мастерская, проблемно-проектный семинар, семинар-тренинг, семинар-практикум; творческая лаборатория; акция; лекция-дискуссия, деловая игра, мастер-класс, круглый стол, социальный проект, школа профессионального мастера; проектная команда; педагогическая студия.

3. Альтернативная профилактическая деятельность ориентирована на формирование положительных эмоций и используются разнообразные мероприятия: творческие мастерские, клубные дни, дискуссионные клубы, КВНы, родительские клубные дни, мероприятия, организуемые учреждениями дополнительного образования.

Работа с родителями подростков предусматривает реализацию трех основных направлений профилактической деятельности: информационно-просветительское, интерактивное и альтернативное. Наиболее эффективными формами работы с родителями можно отметить следующие:

- родительские собрания являются одной из самых популярных форм взаимодействия школы и семьи (собрания-диспуты, круглый стол с участием различных специалистов);
- конференции, являющиеся формой педагогического просвещения, позволяющее расширить, углублять, а также закрепить знания о воспитании учащихся подросткового возраста. В рамках конференции целесообразно поднимать вопросы взаимоотношений отцов и матерей. Для их проведения заранее можно подготовить выставки работ учащихся, книги для родителей, а также концерты художественной самодеятельности;
- практикумы являющиеся формой выработки у родителей педагогических умений по эффективному разрешению различных педагогических ситуаций, разнообразных тренировок по формированию их педагогического мышления. В рамках педагогического практикума родителям предлагается найти способ решения конфликтной ситуации, сложившейся в детско-родительских взаимоотношениях, а также отношениях между школой и родителями;
- открытые уроки, которые, как правило, проводятся для того, чтобы познакомить родителей с методикой преподавания, новыми программами, а также требованиями учителя;
- педагогическая дискуссия, являющаяся одной из наиболее интересных форм повышения педагогической культуры, позволяющая вовлекать в обсуждение проблемы всех присутствующих. Такая дискуссия способствует выработке умения всесторонне анализировать явления и факты, ориентируясь на имеющиеся навыки и накопленный опыт;
- ролевые игры выступая в качестве коллективной творческой деятельности по изучению у родителей уровня сформированности педагогических умений.

Контрольный этап эксперимента позволил определить степень эффективности внедренной программы.

Доля испытуемых с высоким уровнем выраженности склонности к риску снизилась и составила 40% экспериментальной группы, в то время как в контрольной группе данный показатель остался неизменным, т.е. 70%.

Проанализируем результаты уровневых характеристик самооценки склонности к экстремально-рискованному поведению подростков.

По шкале «Поиск острых ощущений» доля испытуемых с высоким уровнем составила 43,3% экспериментальной группы, в то время как в контрольной группе – 70%.

Результаты по шкале «Непереносимость однообразия» показали, что увеличилась доля испытуемых с низким уровнем и составила 36,6% экспериментальной группы, в контрольной группе исследуемый показатель выявлен у 3,4%.

Показатель по шкале, отражающий потребность в новых впечатлениях, у большинства подростков экспериментальной группы диагностирован на отметке 53,4% и соответствует низкому уровню исследуемого признака, в контрольной группе – 20,1%.

По шкале «Неадаптивное стремление к трудностям» у 53,3% экспериментальной группы выявлен низкий уровень выраженности, в контрольной группе доля испытуемых по исследуемому показателю составила 16,6%.

На следующем этапе исследования была поставлена задача определить взаимосвязь свойств самооценки и доминирующих психических состояний со склонностью к риску в подростковом возрасте.

Результаты, полученные в ходе опроса по методике Р.В. Овчаровой свидетельствуют о том, что большая часть опрошенных в экспериментальной группе имеют адекватную самооценку (56,6%). В контрольной группе преобладает доля испытуемых с заниженной самооценкой – 50%.

Для большинства подростков экспериментальной группы (60%) характерен низкий уровень тревожности. В контрольной группе результаты не изменились и составили – 46,6%.

Анализ результатов исследования состояния фрустрации показывает, что 66,6% подростков имеют низкий уровень фрустрации. В контрольной группе исследуемый показатель составил 56,6%.

Результаты исследования ригидности в экспериментальной группе показали распределение испытуемых в равной степени по среднему и низкому уровню. Высокий уровень характерен для испытуемых контрольной группы и составляет 6,6%.

Анализ данных по агрессивности показывает, что большинство подростков экспериментальной групп имеют средний уровень агрессивности, что соответствует 60%. Стоит отметить, что высокий уровень агрессивности характерен для подростков контрольной группы – 6,6%.

Представим результаты корреляционного анализа по диагностируемым показателям в таблице 2.

Таблица 2

Результаты корреляционного анализа (коэффициент ранговой корреляции Спирмена)

Признак	Склонность к риску	
	Контрольная группа	Экспериментальная группа
самооценка	0,28*	0,41*
тревожность	-0,31*	-0,52*
ригидность	-0,26*	-0,34*
фрустрированность	-0,38**	-0,42**
агрессивность	0,30*	0,35*

Примечание:

\* – уровень значимости 0,05;

\*\* – уровень значимости 0,01.

Таким образом, можно говорить о статистически значимых различиях в экспериментальной группе, что доказывает эффективность реализованных психолого-педагогических условий развития устойчивости к риску у учащихся подросткового возраста в образовательной среде.

**Выводы.** Высокая склонность к экстремально-рискованному поведению детерминирована личностными особенностями: высоким уровнем агрессивности и завышенной самооценкой, низким уровнем тревожности, ригидностью и фрустрированностью. Программа ориентирована на работу с учащимися подросткового возраста и их родителями по направлениям: информационно-просветительскому, интерактивной деятельности, а также альтернативной профилактической деятельности. Психолого-педагогическими условиями развития устойчивости к риску у учащихся подросткового возраста в образовательной среде можно считать следующие: обеспечение личной безопасности учащихся подросткового возраста; профилактика экстремальных увлечений и формирование законопослушного поведения; привлечение внимания заинтересованной общественности к опасным формам экстремального досуга; указание на важность разработки системы социальных и правовых механизмов предупреждения опасных экстремальных увлечений.

**Литература:**

1. Быкова, С.В. Склонность к риску как устойчивое свойство личности / С.В. Быкова // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2016. – №1. – С. 157-160.
2. Калинина, Н.В. Развитие устойчивости к интернет-рискам у детей и подростков (методические рекомендации для педагогов) / Н.В. Калинина // Профилактика зависимостей. – 2018. – № 3 (15). – С. 82-92.
3. Кисляков, П.А. Устойчивость личности к социокультурным угрозам в условиях цифровой трансформации общества / П.А. Кисляков, А.Л.С. Меерсон, Е.А. Шмелева, М.О. Александрович // Образование и наука. – 2021. – Т. 23. – № 9. – С. 142-168.
4. Кольцова, И.В. Психолого-педагогическое сопровождение развития стрессоустойчивости подростков / И.В. Кольцова, В.В. Долганина // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2021. – № 3 (56). – С. 65-76.
5. Кошенова, М.И. Особенности социально-психологической адаптации старших подростков, склонных к риску / М.И. Кошенова, М.Г. Сухорукова // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. – 2019. – №3. – С. 71-85.

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент **Копченова Елена Евгеньевна**

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

кандидат психологических наук, доцент **Морозова Татьяна Николаевна**

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

## СТРУКТУРА ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Аннотация.* Ценностные ориентации – это одно из фундаментальных структурных образований сформировавшейся зрелой личности. Они определяют отношение человека к окружающим людям, к явлениям действительности, регулируют его поведение, поступки, деятельность. Статья посвящена изучению ценностных ориентаций педагогов дошкольного образования. Обсуждаются различные модели изучения ценностных ориентаций личности. Приводятся результаты исследований ценностей педагогов в процессе их профессионального развития. Рассматривается влияние различных факторов, в том числе профессиональной деятельности, на становление системы ценностей педагогов. Для изучения ценностных ориентаций педагогов был использован опросник С. Шварца. В исследовании приняли участие 68 воспитателей, работающих в дошкольной образовательной организации, в возрасте от 19 до 54 лет. Проведен анализ иерархии ценностей педагогов, имеющих различный стаж педагогической деятельности. Выявлены как сходство, так и различия в оценке воспитателями значимости ценностей в зависимости от стажа работы. В структуре ценностных ориентаций педагогов наиболее значимыми оказались безопасность, самостоятельность и благосклонность. Наименее важными для воспитателей являются власть и традиции. Результаты исследования показали, что ценностные ориентации

начинающих педагогов носят более выраженный индивидуалистический характер. Воспитатели с большим стажем педагогической деятельности ориентированы на традиционные ценности.

*Ключевые слова:* ценности, ценностные ориентации, педагогическая деятельность, педагоги, дошкольное образование.

*Annotation.* Value orientations are one of the fundamental structural formations of a formed mature personality. They determine the attitude of a person to the people around him, to the phenomena of reality, regulate his behavior, actions, activities. The article is dedicated to the study of value orientations of teachers of preschool education. Various models for studying the value orientations of a person are discussed. The work also describes results of studies of teachers' values in the process of their professional development. The work highlights influence of various factors, including professional activity, on the formation of the system of teachers' values. Shwartz' test of values was used to study the value orientations of teachers. The study involved 68 educators working in a preschool educational organization aged 19 to 54 years. The analysis of the hierarchy of values of teachers with different experience of pedagogical activity was carried out. Both similarities and differences in the assessment of the importance of values by educators depending on the length of service were revealed. In the structure of value orientations of teachers, the most significant were security, self-direction and benevolence. The least important for educators are power and tradition. The results of the study showed that the value orientations of novice teachers are more pronounced individualistic in nature. Educators with a long teaching experience are focused on traditional values.

*Key words:* values, valuable orientations, pedagogical activity, teachers, preschool education.

**Введение.** Формирование ценностных ориентаций – это динамический процесс, на который влияют различные факторы – социально-экономические, политические, культурные, психологические и др. В последние годы ведется изучение ценностных ориентаций различных групп людей, отличающихся по возрастным, половым, национальным, конфессиональным, профессиональным и другим признакам. Вместе с тем можно выделить несколько особенностей исследования ценностных ориентаций личности в последние годы. Во-первых, в основном изучаются ценности молодых людей – старших подростков и юношей, а также студентов, обучающихся в вузе. Другая особенность состоит в том, при изучении ценностных ориентаций людей различных профессий в исследованиях участвуют, как правило, студенты, получающие высшее образование по той или иной специальности/направлению подготовки. Значительно меньше исследований выполнено с участием людей, уже имеющих профессиональный опыт. Но развитие профессионально значимых ценностных ориентаций происходит не только в ходе соответствующей подготовки, но и в процессе самой профессиональной деятельности.

**Изложение основного материала статьи.** Ценностные ориентации понимаются как убеждения или понятия, отражающие важнейшие приоритеты жизнедеятельности человека [5] и определяющие как цели, к которым стремится человек, так и способы достижения этих целей.

Существуют различные подходы к классификации ценностей. М. Роквич выделяет терминальные ценности, т.е. ценности-цели, и инструментальные ценности, определяющие средства достижения целей. Б. Шледер предложил типологию ценностей, включающую материальные и постматериальные (связанные с отношениями человека с другими людьми и окружающей действительностью) ценности. Кроме того, ценности делятся на ценности, связанные с межличностными отношениями, с природой, с собственным Я и высшим смыслом.

С. Шварц под ценностями понимает убеждения или представления, определяющие выбор и оценку поведения человека. Структура ценностных ориентаций по С. Шварцу представлена различными по степени значимости для личности целями. В основе целей, определяющих поведение человека, лежат универсальные потребности — биологические, в социальном взаимодействии и потребности, связанные с функционированием группы. Иерархия значимых целей образует определенный мотивационный тип, которых С. Шварц выделяет десять, в зависимости от центральной цели: власть, достижение, гедонизм, стимуляция как полнота жизненных переживаний, саморегуляция, универсализм как понимание и терпимость, благосклонность, традиции, конформность, безопасность [1].

Наряду с индивидуальными различиями в значимости ценностных ориентаций, по мнению С. Шварца, существует универсальный тип развития ценностей. В исследованиях, проведенных в различных странах, было установлено, что во всех культурах наиболее значимыми являются такие ценности, как благосклонность, саморегуляция, универсализм, безопасность, конформность и достижения. Менее важными оказываются гедонизм, стимулирование, традиции и власть. Данная структура характерна для людей зрелого возраста, тогда как в юношеском возрасте доминирующей оказывается ценность достижений и менее значимыми — безопасность и конформность [5].

Другие исследователи рассматривают ценностные ориентации, исходя из их уровневой организации. А. Маслоу делит ценности на низшие дефицитарные и высшие бытийные ценности, связанные с метапотребностями и самоактуализацией. В модели Р. Инглхарта ценности в зависимости от происхождения делятся на материалистические и постматериалистические, последние, в свою очередь, включают социальные ценности и ценности самоактуализации.

М.С. Яницким [8] предложена структурно-динамическая модель ценностных ориентаций личности, включающая описание стадий и механизмов развития ценностей, уровней системы ценностных ориентаций и соответствующих им типов личности. На основе эмпирических исследований были выделены и охарактеризованы три типа ценностных систем личности: адаптирующийся, социализирующийся и индивидуализирующийся. Для адаптирующегося типа значимыми являются такие ценности, как здоровье, материальная обеспеченность, свобода, развлечения. Личность социализирующегося типа ориентирована на традиционные ценности – семья, карьера, общественное признание. Индивидуализирующийся тип отличается ориентацией на саморазвитие и самореализацию. Направленность на ценности адаптации рассматривается как низший уровень организации системы ценностей личности, а ориентация на ценности индивидуализации – как высший уровень.

Выделенные типы различаются как по социальным параметрам (возраст, место проживания, материальное положение, уровень образования и др.), так и по психологическим показателям (система ценностных ориентаций, интернальность, эмоциональная устойчивость, самоактуализация, временная перспектива, жизненная стратегия и др.) Так, для молодых людей характерна ориентация на ценности социализации и индивидуализации, тогда как у старшего поколения приоритетными являются ценности адаптации. Иерархия ценностей личности также связана с уровнем образования: более высокий уровень образования определяет приоритет ценностей высшего уровня – творчества, личностного саморазвития и самореализации.

В рамках данной модели были изучены ценностные ориентации учителей, система ценностей которых, как было установлено, определяется такими факторами, как пол, этническая и конфессиональная принадлежность, стаж педагогической деятельности, преподаваемые предметы [7]. Обнаружено, что среди педагогов наиболее часто встречается «адаптирующийся» тип личности, ориентированный на такие ценности, как порядок, здоровье и материальный достаток, меньше – «социализирующийся» тип, для которого приоритетными являются семья, работа, общественное признание. Меньше всего среди учителей тех, кого можно отнести к «индивидуализирующемуся» типу, для которых наиболее

значимыми выступают ценности независимости и самореализации. Треть педагогов была отнесена к промежуточному ценностному типу. При этом было отмечено, что среди учителей, по сравнению с общими выборками, меньше тех, для кого значимыми являются ценности адаптации и социализации, но больше тех, кто ориентирован на ценности высшего уровня – творчества и развития.

Что касается возрастных различий, то система ценностных ориентаций студентов оказалась близка к обычному распределению ценностных типов. Учителя со стажем до 15-ти лет больше ориентированы на ценности индивидуализации, т.е. на саморазвитие и самореализацию, и меньше на другие типы. Для педагогов с большим стажем значимыми оказались ценности адаптации, что, с одной стороны, связано с возрастными особенностями развития ценностей, с другой, может объясняться профессиональным выгоранием.

Учителя, преподающие предметы гуманитарного и общественного профиля, чаще ориентированы на ценности высшего типа, по сравнению с педагогами, обучающими естественнонаучным дисциплинам. У последних с возрастом увеличивается число тех, для кого значимыми оказываются ценности адаптации и индивидуализации, тогда как увеличение доли адаптирующегося типа личности у педагогов гуманитарных дисциплин растет за счет снижения значимости ценностей социализации и индивидуализации.

Что касается гендерных различий, то была выявлена тенденция большей значимости для мужчин-педагогов ценности адаптации, тогда как женщины-педагоги чаще, чем их коллеги-мужчины, ориентированы на ценности, связанные с саморазвитием и самореализацией.

Ценностные ориентации выступают одним из компонентов профессиональной направленности личности педагогов, задающим вектор как профессионального, так и личностного развития специалиста. В качестве наиболее важных для педагогической деятельности ценностей выделяют ценности, связанные с творчеством, развитием и самореализацией в профессиональной деятельности, духовные и нравственные ценности, любовь и доброжелательность к детям [4].

В многочисленных исследованиях ценностных ориентаций студентов вузов, в том числе будущих педагогов, констатируется, что ценности, связанные с профессиональной деятельностью (развитие, продуктивность, творчество, познание, общественное признание, чуткость, терпимость к взглядам других и др.) не являются приоритетными для студентов начальных курсов; более значимыми оказываются ценности, связанные с достижением личных целей и решением возрастных задач развития (общение, свобода, любовь) [2, 3, 6].

В связи с этим представляет интерес исследование системы ценностей уже работающих педагогов.

С целью изучения структуры ценностных ориентаций педагогов было проведено исследование, в котором участвовали 68 человек (в возрасте от 19 до 54 лет), работающих воспитателями в дошкольных образовательных организациях Московской области, из них 37 человек имеют стаж работы в ДОО до 5 лет (средний возраст – 33 года), 20 человек – от 6 до 10 лет (средний возраст – 38 лет) и 11 человек – более 10 лет (средний возраст – 44 года). Для определения структуры ценностей была использована методика С. Шварца [1], заключающаяся в оценке 10 ценностей на двух уровнях анализа: на уровне нормативных идеалов (убеждений) и индивидуальных приоритетов (поведении).

Цели исследования:

1. изучить ценностные ориентации воспитателей ДОО;

2. определить, существует ли связь между ценностными приоритетами и стажем педагогической деятельности у педагогов дошкольной образовательной организации.

Результат по всем шкалам оценивались в процентах. При анализе полученных данных рассматривались средние значения рангов.

Полученные результаты ранжирования ценностных ориентаций позволили выявить особенности структуры ценностных ориентаций воспитателей.

Анализ данных показал, что для педагогов в целом наиболее значимыми ценностями являются безопасность (77,3), самостоятельность (72,8), доброта (72,7) и конформизм (71,3). Последними в иерархии ценностей оказались стимуляция (56,1), власть (58,1) и традиции (62,4).

На уровне же конкретного поведения ведущими оказались те же ценности, что и нормативные, т.е. связанные с безопасностью (64,7), самостоятельностью (60,3) и добротой (59,8); наименьшая значимость у таких ценностей, как власть (20,1), традиции (43,2) и достижения (43,3).

Нами были выявлены различия в структуре ценностных ориентаций педагогов в зависимости от стажа педагогической деятельности.

У группы воспитателей со стажем до 5 лет основными ценностями являются безопасность (77,1), самостоятельность (75,4), гедонизм (73,9) и доброта (73,1). На последних местах среди ценностей располагаются стимуляция (новизна, глубокие переживания) (59,9), традиции (62,6) и власть (63,7).

В поведении у этой группы педагогов на первых местах среди ценностных ориентаций стоят безопасность (66,6), доброта (65,4) и самостоятельность (63,6). Самыми неважными ценностями оказались власть (25,3) традиции (41,5) и достижения (49,1).

В выборке воспитателей со стажем педагогической деятельности от 6 до 10 лет приоритетными ценностями являются безопасность (78,1), конформность (71,1), самостоятельность (70,1) и доброта (69,2). Меньше всего значимыми выступают такие ценности, как стимуляция (51,6), власть (52,5) и традиции (60,8).

На уровне конкретного поведения наиболее значимыми ценностями выступают безопасность (59,5), самостоятельность (57) и конформность (56,1). Такая ценность, как власть (17,9) совершенно не важна и не выражена, возможно, она является антиценностью. Также не важными ценностями являются стимуляция (34,5) и достижения (38,1).

У воспитателей с педагогическим стажем свыше 10 лет доминирующие позиции в системе ценностей занимают доброта (77,7), безопасность (76,5), конформность (73,9) и универсализм (73,1). Самыми незначимыми ценностями являются власть (49,4), стимуляция (51,4) и достижение (62,5).

Среди индивидуальных приоритетов самыми значимыми оказались ценности: безопасность (67,7), универсализм (66,7), самотрансцендентность (63,5), доброта (62,5). Власть (6,8), самовозвышение (20,2) и гедонизм (25,8) выступают как самые незначимые ценности.

Таким образом, во всех группах воспитателей наиболее значимой ценностью оказалась безопасность, что можно объяснить существующей в настоящее время эпидемиологической ситуацией. В исследованиях, выполненных в «допандемийный» период, безопасность не занимала ведущего места в системе ценностей людей [1, 5, 7]. Также значимой для воспитателей, независимо от стажа, является такая ценность, как доброта, что связано с самой сущностью педагогической деятельности – заботой о детях. Причем, у педагогов со стажем больше 10 лет доброта оказалась даже несколько важнее, чем безопасность. Кроме того, у воспитателей этой группы к самым значимым ценностям доброты и безопасности добавляется универсализм – понимание и признание других людей, терпимость к ним.

Можно отметить тенденции, с одной стороны, постепенного снижения с возрастом важности таких ценностей, как власть, достижения, самостоятельность, гедонизм и стимуляция; с другой стороны, повышения значимости ценностей, связанных с универсализмом, традициями и конформизмом. Особенно эти изменения выражены на уровне конкретного поведения, т.е. мотивов.

Так, при изучении ценностей личности на уровне убеждений нами было установлено, что на 1%-ном уровне значимости существует отрицательная корреляция между педагогическим стажем и шкалой ценности власти (-0,35), гедонизм (-0,35), общей шкалой «самовозвышение» (-0,31) и с общей шкалой «открытость изменениям» (-0,42).

Это говорит о том, что с накоплением педагогического опыта уменьшается значимость достижения социального статуса или престижа, желания доминировать над людьми, стремления получать чувственное удовольствие, наслаждение жизнью, снижается ценность способности менять свое поведение согласно меняющимся условиям профессиональной деятельности, быть открытым к восприятию мнений и предложений, отличных от своих.

На 5%-ном уровне значимости выявлена отрицательная корреляция продолжительности педагогической деятельности со значимостью ценности «самостоятельность». Определяющая цель этого типа ценностей состоит в самостоятельности мышления и выбора способов действия, в творчестве и исследовательской активности. Самостоятельность как ценность производна от организменной потребности в самоконтроле и самоуправлении, а также от интеракционных потребностей в автономности и независимости.

При рассмотрении результатов исследования на уровне индивидуальных приоритетов, наиболее часто проявляющихся в социальном поведении личности, выявлена на 1%-ном уровне значимости отрицательная корреляция с ценностью «гедонизм» (-0,41) «стимуляция» (-0,27), «открытость изменениям» (-0,33). В поведении у воспитателей снижается стремление к новизне и глубоким переживаниям, к наслаждению и чувственному удовольствию, к изменениям.

**Выводы.** Для всех воспитателей, независимо от стажа педагогической деятельности, наиболее значимыми как на уровне нормативных идеалов, так и на уровне регуляторов реального поведения, являются безопасность, самостоятельность и благосклонность. В то же время полученные результаты показывают, что начинающие педагоги отличаются более выраженной индивидуалистической направленностью ценностей (гедонизм, достижение, власть, стимуляция), открытостью к изменениям. У воспитателей с большим стажем педагогической деятельности ориентация на традиционные коллективистские ценности (благосклонность, традиции, конформность) выражена больше, тогда как значимость таких важных для педагогической деятельности ценностей, как творчество и достижения, уменьшается.

#### **Литература:**

1. Карандашев, В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство / В.Н. Карандашев. – СПб.: Речь, 2004. – 70 с.
2. Копченова, Е.Е. Особенности ценностных ориентаций будущих педагогов / Е.Е. Копченова, Т.Н. Морозова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 61-3. – С. 344-346.
3. Князева, Т.Н. Особенности ценностных и смысло-жизненных ориентаций студентов – будущих педагогов / Т.Н. Князева, А.Р. Масалимова, М.Б. Батюта // Вестник Мининского университета. – 2016. – № 2. – С. 31.
4. Митина, Л.М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования / Л.М. Митина. – М.; СПб.: Нестор-История, 2014. – 376 с.
5. Молчанов, С.В. Особенности ценностных ориентаций личности в подростковом и юношеском возрастах / С.В. Молчанов // Психологическая наука и образование. – 2005. – № 3. – С. 16-25.
6. Соловьева, Е.В. Ценностные ориентации будущих педагогов как детерминанта профессионального самоопределения на этапе профессионального образования / Е.В. Соловьева, О.Е. Никуленкова // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2020. – Вып. 67. – Ч. 2. – С. 332-335.
7. Социокультурные детерминанты становления системы ценностей учителей / Яницкий М.С., Браун О.А., Пелех Ю.В. и др. // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 6. – С. 27-35.
8. Яницкий, М.С. Система ценностных ориентаций личности и социальных общностей: структурно-динамическая модель и ее применение в психологических исследованиях и психологической практике / М.С. Яницкий // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2020. – № 22 (1). – С. 194 – 206. – DOI: 10.21603/2078-8975-2020-22-1-194-206

**Психология**

**УДК 159.922.76**

**кандидат психологических наук, доцент Королева Юлия Александровна**  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

### **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПОНИМАНИЯ ОБИДЫ ПОДРОСТКАМИ С ЛЕГКИМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМ НАРУШЕНИЕМ**

*Аннотация.* В статье анализируются результаты экспериментального исследования понимания обиды подростками с легким интеллектуальным нарушением (далее ЛИН). Контрольная группа была представлена подростками с нормативным развитием. В качестве экспериментального метода был использован метод незаконченных предложений. В статье предложена авторская трактовка интерпретации ответов испытуемых. Анализ основного числа ответов подростков экспериментальной и контрольной групп позволил распределить ответы на группы, связанные с актуализированными потребностями. В качестве иллюстрации результатов эксперимента автор использует предложения, высказанные респондентами. Подростки экспериментальной и контрольной групп прежде всего связывают обиду со следующими жизненными аспектами: психологической безопасностью, коммуникацией, благополучием близких. Сравнение результатов подростков двух групп также показало значительные различия. В исследовании подчеркивается, что подростки с ЛИН часто принимают эмоцию обиды, но испытывают сложности описания ситуации ее возникновения. Респонденты с нормативным развитием чаще связывают обиду с нарушением психологической безопасности. Автором доказывается гипотеза о том, что у подростков с ЛИН нарушается не только понимание эмоций и их вербальное описание, но и чаще в сравнении с подростками с нормативным развитием происходит отрицание наличия у себя обиды.

*Ключевые слова:* обида, потребности, понимание и вербализация эмоций, психологическая безопасность, эмоциональный опыт, подростки с интеллектуальным нарушением, подростки с нормативным развитием.

*Annotation.* The article analyzes the results of an experimental study of the understanding of resentment by adolescents with mild intellectual disability. The control group was represented by adolescents with normative development. The method of

unfinished sentences was used as an experimental method. The article offers the author's interpretation of the interpretation of the answers of the subjects. The analysis of the main number of responses of adolescents in the experimental and control groups allowed us to distribute the responses into groups related to actualized needs. As an illustration of the results of the experiment, the author uses the suggestions made by the respondents. Adolescents of the experimental and control groups primarily associate resentment with the following aspects of life: psychological safety, communication, well-being of loved ones. Comparison of the results of adolescents of the two groups also showed significant differences. The study emphasizes that adolescents with LING often accept the emotion of resentment, but experience difficulties describing the situation of its occurrence. Respondents with normative development more often associate resentment with a violation of psychological security. The author proves the hypothesis that not only the understanding of emotions and their verbal description is violated in adolescents with LING, but also more often, in comparison with adolescents with normative development, there is a denial of the presence of resentment.

*Key words:* resentment, needs, understanding and verbalization of emotions, psychological safety, emotional experience, adolescents with intellectual disabilities, adolescents with normative development.

**Введение.** Адекватное понимание эмоций и способность их вербализовать является важнейшей частью коммуникации, позволяя обеспечивать успешность социального взаимодействия. Умение человека понимать и вербализовать собственные эмоции является важным условием установления контакта в межличностном общении, управления эмоциями, развития взаимопонимания между людьми. И если эмоцию принято рассматривать как определенное переживание отношения к себе и окружающему миру, то понимание эмоции – это постижение ее смысла, а вербализация предполагает процесс речевого описания человеком эмоций на основе имеющегося обобщенно-эмоционального опыта. Снижение способности к пониманию эмоций и их словесному описанию (вербализации) может быть вызвано нарушением интеллектуального развития, при котором ограничивается процесс получения эмоционального опыта, нарушается возможность его обобщения, установления причинно-следственных связей и накопления словарного запаса.

**Изложение основного материала статьи.** Понимание эмоций определяет специфичный сценарий для реагирования на людей и ситуации, и в коммуникативном процессе представляет часть социальной перцепции, которая, по мнению А.А. Бодалева, является одной из самых психологических из всех психологических проблем [1].

Понимание и вербальное описание эмоций отличается значительной вариативностью и зависит от пола, возраста, эмоционального и коммуникативного опыта, образованных «схем чувств» (Т. Рибо) и уровня интеллектуального развития. Данное умение как сложный когнитивный процесс имеет особую значимость для подростка в свете активного развития его социально-психологической компетентности. Подростку «очень важно разобраться в огромном количестве не только известных, но и незнакомых эмоций и чувств, возникающих у него, научиться их правильно идентифицировать и дифференцировать» [3, С. 296].

Интеллектуальное нарушение даже в легкой степени (легкая умственная отсталость) значительно сказывается на развитии человека. Кроме ведущего нарушения непосредственно интеллектуальной сферы лицам этой категории характерны изменения в эмоционально-личностной, двигательной, коммуникативной сферах. Исследования понимания эмоций лицами с нарушениями и отклонениями в развитии представлены в отечественной литературе [2; 3; 4; 5; 6], но в небольшом количестве.

Авторы отмечают, что снижение способности к вербальному описанию эмоций у детей и подростков с ЛИН обусловлено «малым знанием экспрессивного значения эмоций, недостаточностью личностного опыта переживаний» [4, С. 176]. Актуальность настоящего исследования определяется тем, что нарушение понимания эмоций и их словесного описания при интеллектуальной недостаточности осложняет коммуникацию подростков с окружающим миром, вносит специфику в воспитательный и образовательный процесс, затрудняет формирование механизмов взаимопонимания. Кроме того, изучение понимания подростками с ЛИН эмоции обиды фактически не осуществлялось в отечественной психологии.

Считается, что простые эмоции радости и грусти относительно понятны подросткам с ЛИН, а более сложные – вина, гнев, обида остаются менее осознанными и принятыми. Семейное воспитание ребенка часто происходит в условиях запрета на переживание ребенком отрицательных эмоций: «не плачь – ты же большая», «не злись, ты же хороший мальчик» и т.д. Такие установки родителей, часто используемые при воспитании ребенка, фиксируются в детском возрасте как готовые паттерны поведения и продолжают иметь место быть и в подростковом возрасте. Снижение критичности, ригидность мышления при ЛИН способствуют усвоению шаблонов, стереотипных паттернов поведения.

Цель исследования: сравнительный анализ понимания обиды подростками с легким интеллектуальным нарушением и нормативным развитием.

Гипотеза исследования состоит в том, что у подростков с ЛИН при имеющихся трудностях установления причинно-следственных связей и соотнесения коммуникативной ситуации с эмоцией, скудном словарном запасе нарушается не только понимание эмоций и их речевое описание, но и повышается тенденция отрицания наличия у себя такой негативной эмоции, как обида, в сравнении с подростками с нормативным развитием.

Способность подростков к вербализации и пониманию обиды мы выявляли с помощью методики «Завершение предложений» [2]. В исследовании приняли участие подростки 13-15 лет: ЭГ – 84 респондента с ЛИН, КГ – 80 подростков с нормативным развитием.

Методика незавершенных предложений, которая использовалась в исследовании, содержит 9 предложений, однако результаты по данной методике будут представлены только по предложению «Я чувствую обиду, когда...».

Исследование достаточно большого числа ответов респондентов с ЛИН (72) и с нормативным развитием (84) показало различия в понимании этой эмоции подростками с разным уровнем интеллектуального развития.

Количественный анализ данных эксперимента осуществлен с использованием элементов математической статистики (угловое преобразование Фишера).

Анализ ответов респондентов позволил разделить их по направленностям, исходя из актуализирующихся потребностей: коммуникативной (потребность в общении), гедонистической (потребность в психологической безопасности), практической (потребность в успешности) и альтруистической (потребность в безопасности близких). Кроме того, были обнаружены другие ответы, которые:

- а) предполагали принятие факта обиды без анализа контекста ситуации;
- б) отрицали проявление обиды;
- в) предполагали обиду на себя;
- г) относились к категории малодифференцированных ответов (Таблица).

## Понимание и речевое описание эмоции «обида» подростками Э и К групп

Направленность ответов респондентов		ЭГ 1	КГ	Знач. ц*
Коммуникативная	Отвержение, одиночество	16,6	10,7	<b>1,08</b>
Гедонистическая	Нарушение психологической безопасности	16,6	46,4	<b>3,98</b>
Практическая	Неуспешность в какой-либо деятельности	0	7,1	-
Альтруистическая	Кого-то из близких обидели	8,3	7,1	-
Другая	Принятие факта проявления эмоции без анализа контекста ситуации	29,1	10,7	<b>2,86</b>
	Не испытывают обиду	20,8	7,1	<b>2,58</b>
	Интропунитивные реакции	0	10,7	-
	Малодифференцированные ответы	8,3	0	-
	Всего ответов	72	84	

\* Критические значения  $\phi$  \* при любых  $n_1$  и  $n_2$   $\phi_{кр} = \{ 1.64 (< 0.05) ; 2.31 (< 0.01) \}$

Довольно часто подростки с ЛИН связывают обиду с отвержением и одиночеством: «не пошел гулять», «друзья уходят к другим», «меня не понимают» «я чувствую себя не нужным», «меня куда-то не позвуют» или с ситуациями, нарушающими психологическую безопасность: «делают больно», «сказали про меня плохое». Словесное выражение обиды в этих случаях может быть и не отрицает ее наличия, но предполагает присутствие ревности, гнева, ненависти и т.д.

Разнообразие в ответах подростков контрольной группы еще больше и при этом прослеживается более тонкая дифференциация причин, приведших к обиде: «унизили», «упрекают меня», «смеются надо мной», «меня обзывают», «меня предали». Ответы, связанные с нарушением психологической безопасности, у подростков с сохранным интеллектом встречаются значительно чаще. Это объясняется актуализированной потребностью в общении со сверстниками, ролью референтной группы в социализации подростков с нормативным развитием. Для подростков с ЛИН такая связь является менее характерной, что обусловлено задержкой и спецификой их личностного развития.

Альтруистическая направленность ответов присуща подросткам обеих групп примерно в одинаковой степени. Такие ответы, подразумевающие связь с благополучием близких, выражаются в словах: «бьют друзей», «обижают других», «обижают кого-то близкого».

В предложениях некоторых респондентов контрольной группы прослеживается практическая направленность эмоций, связанная с неуспешностью в какой-либо деятельности: «получил два», «что-то отменяется», «что-то не получилось».

Не все подростки с интеллектуальными нарушениями были способны провести анализ ситуации: так, 14,3% респондентов не смогли продолжить это предложение. Другие респонденты как экспериментальной (29,1%), так и контрольной группы (10,7%) были в состоянии описать данную эмоцию, но затруднились в анализе ситуации и обозначении причин, которые вызывают обиду. То есть факт наличия такой эмоции признали, но не интерпретировали ее, например, «я чувствую обиду, когда меня обижают». Третьи – отрицали наличие у себя эмоции обиды. Таких ответов значимо больше ( $p \leq 0,01$ ) в экспериментальной группе (20,8%) в сравнении с контрольной (7,1%).

У подростков с нормативным развитием обнаруживается небольшое число интропунитивно направленных ответов (10,7%): «разочаровался сам в себе», «ссорюсь с кем-нибудь», «сам не пошел гулять».

Не вполне дифференцированными можно считать ответы подростков с ЛИН, в которых обида связывается с побочными маркерами: «солнца нет», «нет настроения», «злюсь». Ограничение словарного запаса, трудности его накопления при умственной отсталости приводят к недостаточной осмысленности и неточной дифференциации данной эмоции.

В сравнении с подростками с нормативным развитием респонденты с ЛИН чаще связывают обиду с ситуацией отвержения сверстниками и взрослыми. Риск отрицания наличия у себя такой негативной эмоции как обида значительно выше у подростков с ЛИН в сравнении с подростками с нормативным развитием. Принятие факта проявления эмоции без анализа контекста ситуации характерно 1/3 подростков с ЛИН нашей выборки.

**Выводы.** Итак, маркировка эмоцией обиды, осуществленная подростками экспериментальной и контрольной групп, преимущественно касается следующих жизненных аспектов: психологическая безопасность, коммуникация, благополучие близких.

Психологический анализ завершенных предложений показал, что для подростков с легким интеллектуальным нарушением обида является достаточно сложной эмоцией для понимания: они часто отрицают ее наличие; затрудняются подбирать и описывать контекст ситуации, в которой ее испытывают; связывают ее с побочными маркерами, с ситуацией отвержения и одиночества или нарушения психологической безопасности.

**Литература:**

1. Бодалев, А.А. Восприятие и понимание человека человеком / А.А. Бодалев. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 200 с.
2. Грабенко, Т.М. Эмоциональное развитие слабослышащих школьников: диагностика и коррекция / Т.М. Грабенко, И.А. Михаленкова. – СПб.: Речь, 2008. – 256 с.
3. Королева, Ю.А. Понимание эмоций как аспект социально-психологической компетентности подростков с отклонениями в развитии / Ю.А. Королева // Вестник КГУ. – 2016. – №4. – С. 294-298.
4. Королева, Ю.А. Способность к вербализации негативных эмоций как фактор эмоциональной компетентности подростков с отклонениями в развитии / Ю.А. Королева // Казанский педагогический журнал. – 2017. – №1. – С. 174-177.
5. Садыкова, Г.Р. Проблема идентификации эмоций подростками с интеллектуальными нарушениями / Г.Р. Садыкова // Концепт. – 2014. – № 06 (июнь). – С. 111-116. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/14159.htm>.
6. Стернина, Т.З. Понимание эмоциональных состояний другого человека детьми с нарушениями умственного развития / Т.З. Стернина // Дефектология. – 1988. – № 3. – С. 8-15.

УДК 159.9, 316.6

кандидат психологических наук, доцент Коротаева Анастасия Игоревна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского» (г. Ярославль)

### ОСОБЕННОСТИ СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТЕ ПОДРОСТКОВ С РАЗНОЙ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТЬЮ

*Аннотация.* В статье рассмотрена проблема выбора стратегий поведения в конфликте подростков с разной гендерной идентичностью. В качестве испытуемых выбраны учащиеся десятых классов в возрасте 16 лет. Подростковый возраст является наиболее конфликтным. Именно подростковый кризис признан самым сложным, на данном этапе происходит перестройка отношений не только в общественной системе, но и на внутриличностном уровне. Во многом является закономерным тот факт, что подобные изменения могут привести к острым конфликтным ситуациям. Становление гендерной идентичности для подросткового возраста является необходимым условием развития личности и самосознания. Традиционно выделяет маскулинную, феминную и андрогинную идентичность. В результате проведенного исследования обнаружены взаимосвязи между разной гендерной идентичностью и стратегиями, способами реагирования в конфликте. Кроме исследовательского компонента работы, также осуществлена и практическая составляющая работы, проведены занятия, направленных на формирование конфликтной компетентности старшеклассников. Занятия были проведены в форме лекции, также диагностических процедур, самостоятельным построением профиля конфликтного поведения. Созданные игровые ситуации позволили рассмотреть конфликты различного происхождения, выявить стратегии поведения. Содержание занятий было практикоориентированным и актуальным для данного возрастного периода, основой выступали реально существующие конфликтной ситуации, учитывалась социокультурная обстановка. Вследствие этого на протяжении цикла занятий возникали запросы в консультациях, индивидуальная работа была организована как в ходе проведенной системы занятий, так и после их окончания. Продуктами деятельности выступили практические компетенции, конструируемые на занятиях, различного характера презентации и самопрезентации, памятки, собственное моделирование и решение конфликтов. Исследованы различные компоненты конфликта. Для магистрантов данный вид деятельности обогатил профессиональный опыт.

*Ключевые слова:* стратегии поведения в конфликте, подростки, система занятий.

*Annotation.* The article considers the problem of choosing behavioral strategies in the conflict of adolescents with different gender identities. Tenth grade students aged 16 were selected as subjects. Adolescence is the most conflicted. It is the adolescent crisis that is recognized as the most difficult, at this stage there is a restructuring of relations not only in the social system, but also at the intrapersonal level. In many ways, it is natural that such changes can lead to acute conflict situations. The formation of gender identity for adolescence is a necessary condition for the development of personality and self-awareness. Traditionally distinguishes masculine, feminine and androgynous identity. As a result of the conducted research, the interrelationships between different gender identities and strategies, ways of responding to conflict were found. In addition to the research component of the work, the practical component of the work was also carried out, a system of classes aimed at optimizing the conflict competence of high school students was conducted. The classes were held in the form of lectures, diagnostic procedures, and self-construction of a conflict behavior profile. The created game situations allowed us to consider conflicts of various origins, identify behavioral strategies. The content of the classes was practice-oriented and relevant for this age period, the basis was the actual conflict situations, the socio-cultural situation was taken into account. As a result, during the cycle of classes, there were requests for consultations, individual work was organized both during the conducted system of classes and after their completion. The products of the activity were practical competencies constructed in the classroom, various types of presentations and self-presentations, memos, own modeling and conflict resolution. Various components of the conflict are investigated. For undergraduates, this type of activity has enriched professional experience.

*Key words:* strategies of behavior in conflict, adolescents, the system of classes.

**Введение.** В продолжение исследования конфликтоустойчивости школьников с разной гендерной идентичностью (ранее было проведено исследование младших школьников и учеников среднего звена с разной гендерной идентичностью). на базе МОУ «Средняя школа №4 им. Н.А. Некрасова с углубленным изучением английского языка» г. Ярославля происходило исследование среди десятых классов совместно с магистрантами второго курса. В исследовании приняли участие 68 учеников в возрасте 16 лет. Темой исследования выступили стратегии поведения в конфликте подростков с разной гендерной идентичностью. Разнообразные конфликтные ситуации являются неизбежным результатом сложного процесса социального взаимодействия. Конструктивные отношения с окружающими и решение различных столкновений является важным показателем развития личности. Характерные способы поведения в конфликтных ситуациях начинают складываться на ранних этапах онтогенеза, в процессе активного включения ребенка в широкую систему социальных отношений, осознания себя и своего места в ней. Подростковый возраст традиционно рассматривается как наиболее конфликтный. Именно подростковый кризис признан самым сложным, на данном этапе происходит перестройка отношений не только в общественной системе, но и на внутриличностном уровне, что приводит, зачастую, к острым конфликтным ситуациям. Приобретаемый подростком опыт общения служит основанием для усвоения разных по конструктивности способов решения конфликтных ситуаций. Выбираемые подростками стратегии поведения могут служить причиной удовлетворенности своим положением в классном коллективе, или, напротив, желанием улучшить статус во взаимоотношениях.

Становление гендерной идентичности для подросткового возраста является необходимым условием развития личности и самосознания. Традиционно выделяет маскулинную, феминную и андрогинную идентичность. Выявленные особенности гендерной идентичности, позволили определить доминирующий тип гендерной идентичности – андрогинный.

Необходимо отметить тот факт, что неумение разрешать конфликты в подростковой среде может привести к серьезным последствиям, которые способны деформировать личность, привести к неконтролируемым вспышкам агрессии, в том числе не только вербальной, но и физической, что может перерасти в буллинг. Нередкими в подростковой среде являются и проявления аутоагрессии, причинение вреда собственному здоровью. Как правило, причиной этого выступает неразрешенный внутриличностный конфликт.

В качестве методик исследования выступали следующие: тест определения стратегии поведения в конфликте (К. Томаса), методика BSRI (С. Бэм), тест конфликтоустойчивости (Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов), тест руки Вагнера.



**Изложение основного материала статьи.** Обратимся к анализу полученных результатов. Согласно результатам методики «Стратегии поведения в конфликте» наиболее распространенный вариант решения конфликтов для подростков – сотрудничество (53%) и приспособление (19%), следующими по выраженности идут избегание (13%), соревнование (9%) и приспособление (6%). Подростки мужского пола также предпочитают решать проблему конфликта с помощью сотрудничества (47%), девочки выбирают сотрудничество, однако близка к предпочитаемым и стратегия соревнования (38%).

Таблица 1

**Результаты теста определения стратегии поведения в конфликте (К. Томаса)**

Критерии оценки методики/Гендерная идентичность	соревнование (конкуренция)	приспособление (уступчивость)	компромисс	избегание	сотрудничество
Маскулинный тип	0,432 ( $p \leq 0,01$ )	0,256	0,521	0,431	0,342
Феминный тип	0,237	0,347	0,536	0,265	0,328 ( $p \leq 0,001$ )
Андрогинный тип	0,254	0,287 ( $p \leq 0,001$ )	0,634	0,854	0,345

Проанализировав полученные взаимосвязи (таблица 1), можно отметить, что обнаружена взаимосвязь между маскулинным типом гендерной идентичности и стратегией соревнования. Феминный тип идентичности связан со стратегией сотрудничества, андрогинный с приспособлением. Взаимосвязь маскулинной идентичности и конкурентной стратегией является нормотипичной для данного возраста – с одной стороны подростки ожидают признание со стороны сверстников, референтной группы, с другой – для них является принципиально важным отличаться от других и быть «уникальным», конкуренция может проявляться как на внешнем, так и внутриличностном уровнях. Конкуренция представителей маскулинной идентичности носит, как правило, более открытый, «явный» характер, чем у представителей доминирующего типа феминной идентичности. Сотрудничество – наиболее предпочитаемая стратегия поведения в конфликте, для подростков с феминной идентичностью в большей степени, чем для мальчиков характерно формулирование социально одобряемых ответов, что может привести к подобным результатам. Однако нельзя исключать, что сотрудничество больше характерно для феминной идентичности. Андрогинная идентичность, совмещающая черты феминной и маскулинной, коррелирует с приспособлением, данный тип идентичности имеет высокие адаптивные возможности.

Таблица 2

**Результаты теста конфликтоустойчивости (Н.П. Фетискин., В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов)**

Критерии оценки методики/Гендерная идентичность	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень	Очень низкий уровень
Маскулинный тип	0,345	0,534	0,442	0,224
Феминный тип	0,423	0,297 ( $p \leq 0,001$ )	0,338	0,357
Андрогинный тип	0,362	0,156 ( $p \leq 0,01$ )	0,253	0,448

По результатам теста конфликтоустойчивости (таблица 2) выявлены прямые взаимосвязи с показателями средний уровень конфликтоустойчивости и феминный тип идентичности, а также средний уровень конфликтоустойчивости и андрогинный тип идентичности. Данные результаты можно интерпретировать следующим образом: андрогинный тип идентичности представляет собой совокупность как маскулинных, так и феминных черт, способность человека успешно адаптироваться к изменяющимся условиям, поэтому средний уровень конфликтоустойчивости может выступать показательным для данного типа идентичности.

Результаты теста руки Э. Вагнера.

Критерии оценки методики/Гендерная идентичность	агрессия	указания	страх	привязанность	коммуникация	зависимость	описание
Маскулинный тип	0,457 ( $p \leq 0,05$ )	-0,332	0,521	0,553	0,244	0,211	0,334
Феминный тип	0,236	0,246	0,326	0,342	0,455 ( $p \leq 0,01$ )	0,435	-0,421
Андрогинный тип	0,451	0,235	0,451	0,221	0,265	-0,521 ( $p \leq 0,01$ )	0,335

По результатам данной методики (таблица 3) проявились взаимосвязи между маскулинным типом и агрессией, между феминным типом и коммуникацией, а также обратная взаимосвязь между андрогинным типом и зависимостью. Традиционно, агрессия рассматривается как компонент маскулинной идентичности, поэтому агрессивная стратегия представляется в данном случае логичной. Большинство психолого-педагогических исследований обосновывают способность к взаимодействию, коммуникацию на разных уровнях, характеристикой именно феминной идентичности. Зависимая стратегия конфликтного поведения обратно взаимосвязана с андрогинной идентичностью: чем сильнее выражена андрогинная идентичность, тем уверенней, независимей проявляет себя подросток. Результаты диагностики определили цели и содержания работы с подростками. Главной целью работы выступало формирование конфликтной компетентности.

При реализации практической части работы был проведен цикл занятий с привлечением магистрантов второго курса. Занятия были проведены в форме лекции, также диагностических процедур, самостоятельным построением профиля конфликтного поведения. Созданные игровые ситуации позволили рассмотреть конфликты различного происхождения, выявить стратегии поведения. Существенно, что учащиеся познакомились с причинами конфликтов, в том числе внутриличностных. Анализ обучающих видео по заранее созданным критериям познакомил с этапами конфликта, возможностями их разрешения. Полученные знания позволили учащимся самостоятельно моделировать ситуации, где требовалось решить проблему. Учащиеся презентовали свои варианты путей решения конфликтных ситуаций. Познакомились с институтом медиаторства и арбитража. Часто используемой формой была работа в мини-группах до четырех человек. Содержание занятий было практикоориентированным и актуальным для данного возрастного периода, основой выступали реально существующие конфликтной ситуации, учитывалась социокультурная обстановка. Вследствие этого на протяжении цикла занятий возникали запросы в консультациях, индивидуальная работа была организована как в ходе проведенной системы занятий, так и после их окончания. Гибкость в ответе на реально действующий запрос позволили добиться большей эффективности. Исходя из реальных потребностей учащихся были проведены консультационная работа. Всего было проведено двенадцать занятий.

Итоговыми занятиями были тренинги, где ребята продемонстрировали сформированные компетенции. Данная форма работы была новой для них, вызвала интерес. Можно отметить высокую степень вовлеченности в работу, активность, положительную обратную связь. Проведена заключительная диагностика.

Понятие гендерной идентичности также вводилось на занятиях для ознакомления, но не рассматривалась с научных позиций, так как контингент с которым проводилась работа – учащиеся школы. Осуществлена диагностика гендерной идентичности.

**Выводы.** В результате проделанной работы получилось увидеть связь между отдельными параметрами стратегий конфликтного поведения и гендерной идентичностью в подростковом возрасте. Выявлено, что существуют такие значимые взаимосвязи между показателями гендерной идентичности и стратегиями поведения в конфликте, конфликтоустойчивостью и агрессивностью.

Осуществлена практическая психолого-педагогическая деятельность. Продуктами деятельности выступили практические компетенции, конструируемые на занятиях, различного характера презентации и самопрезентации, памятки, собственное моделирование и решение конфликтов. Исследованы различные компоненты конфликта. Для магистрантов данный вид деятельности обогатил профессиональный опыт.

#### Литература:

1. Коротаева, А.И. Особенности социально-психологической адаптации школьников с разной гендерной идентичностью / А.И. Коротаева, М.Ю. Кузьмин // Педагогический ИМИДЖ. – 2020. – №4 (49). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-sotsialno-psihologicheskoy-adaptatsii-shkolnikov-s-raznoy-gendernoy-identichnostyu> (дата обращения: 12.02.2022).
2. Кузьмин, М.Ю. Особенности динамики идентичности младших школьников, подростков и лиц юношеского возраста / М.Ю. Кузьмин // Сибирский психологический журнал. – 2016. – №62. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-dinamiki-identichnosti-mladshih-shkolnikov-podrostkov-i-lits-yunosheskogo-vozrasta> (дата обращения: 13.02.2022).
3. Лапкина, Е.В. Об организованности и возвратной изменяемости защитно – совладающего поведения личности / Е.В. Лапкина // Казанский педагогический журнал. – 2020. – №5 (142). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizovannosti-i-vozzrastnoy-izmenyaemosti-zaschitno-sovladayushchego-povedeniya-lichnosti> (дата обращения: 13.02.2022).
4. Маркова, Н.Г. Конфликтоустойчивость личности как индикатор безопасности в поликультурном мире / Н.Г. Маркова // Международный научно-исследовательский журнал. – 2013. – №12-3 (19). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/konfliktoustoychivost-lichnosti-kak-indikator-bezopasnosti-v-polikulturnom-mire> (дата обращения: 10.02.2022).

УДК 159. 923. 2: 37  
К 89

кандидат психологических наук, доцент Кузьменкова Ольга Валентиновна

Институт педагогики и психологии Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

## СОДЕРЖАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ Я-КОНЦЕПЦИИ УЧИТЕЛЯ НА ЭТАПЕ ВХОЖДЕНИЯ В ПРОФЕССИЮ

*Аннотация.* Показано, что в документах, регламентирующих профессиональную педагогическую подготовку, акцент делается на формирование общих и специальных компетенций, трудовых функций. При этом в них недостаточно акцентируется личностное развитие учителя, находящегося на этапе вхождения в педагогическую профессию. В статье обосновано определяющее значение идеи отслеживания особенностей профессиональной «Я-концепции» начинающего учителя. Автор опирается на то, что данное личностное образование рассматривается в качестве фундаментального условия успешного профессионального становления. На основе теоретического анализа базового компонентного состава построена содержательная модель профессиональной «Я-концепции» учителя. Описана разработанная диагностическая программа для получения эмпирических данных о содержательных особенностях «Я-концепции» молодых учителей. Представлены результаты проведенного эмпирического исследования и дано содержательное описание профессиональной «Я-концепции» учителей со стажем работы до 3-х лет. По итогам анализа результатов исследования предложены рекомендации по работе с учителями на этапе вхождения в профессию.

*Ключевые слова:* профессиональная «Я-концепция», учитель на этапе вхождения в профессию, содержательная модель профессиональной «Я-концепции».

*Annotation.* In the paper it is shown that in the documents regulating professional pedagogical training the emphasis is placed on the formation of general and special competencies, labor functions. At the same time the personal development of a teacher at the stage of entering the pedagogical profession is insufficiently assessed. The article substantiates that the idea of tracing the novice teacher's professional "self-concept" characteristics is crucial. The author argues this by the fact that the given personal entity is considered as a fundamental condition for the successful professional development. On the basis of a theoretical analysis of the essential component composition the informative model of the teacher's professional "self-concept" is constructed. The developed diagnostic program for obtaining empirical data on the "self-concept" content features of the novice teachers is described. The conducted empirical research results are presented and the professional "self-concept" content description of the teachers with a three-year experience is given. Based on the research results' analysis recommendations for working with teachers at the stage of entering the profession are offered.

*Key words:* professional self-concept, teacher at the stage of entering the profession, professional "self-concept" content model.

**Введение.** Сегодня сложилась такая система профессиональной подготовки, что учителем может стать любой молодой человек, если он по результатам ЕГЭ прошёл отбор на профессиональные образовательные программы педагогической направленности, на достаточном уровне овладел общими и специальными профессиональными компетенциями и, наконец, соответствует требованиям профессионального стандарта педагога. Но соблюдение только таких условий несёт в себе риски, т.к. при них молодой учитель может попасть в несколько абсурдную ситуацию, когда успешно освоив школьные и вузовские учебные дисциплины и «вписавшись» в нормативы, он попадает в педагогическую профессию вне зависимости от своих стремлений и мотивов, психологических особенностей, личностных компетенций, системы саморегуляции [6]. Данное обстоятельство актуализирует необходимость отслеживания и стимулирования у начинающих учителей ресурсов активного освоения своей профессии, ядром которых является профессиональная «Я-концепция».

Целью статьи является презентация результатов эмпирического исследования, направленного на выявление и анализ особенностей содержания профессиональной «Я-концепции» учителя на этапе вхождения в профессию. Для определения содержания профессиональной «Я-концепции» учителя было необходимо разработать и эмпирически верифицировать содержательную модель, отражающую отношение молодого учителя к себе как к представителю педагогической профессии во всех психологических аспектах: когнитивном, эмоциональном, мотивационно-потребностном, волевом и поведенческом. Исследование проводилось в рамках подготовки учителей со стажем работы до 3-х лет к участию в региональном конкурсе «Педагогический дебют» (в период с сентября 2020 г. по март 2021 г.).

**Изложение основного материала статьи.** «Я», как объектную область психологических исследований, можно отнести к числу наиболее разработанных. При этом существующие в психологии многочисленные концептуальные конструкты «Я» свидетельствуют о значительной разобщенности взглядов исследователей на сущность и организацию данной реальности, что актуализирует поиск ее универсальных характеристик, в том числе содержательных.

В нашем исследовании мы будем оперировать понятием «Я-концепция», подразумевающим целостное и относительно устойчивое образование самосознания (К.А. Абульханова-Славская, В.С. Агапов, Б.Г. Ананьев, Р.Бернс, В.А. Петровский, И.В. Вачков, Н.С. Глуханюк, М.И. Дьяченко, У. Джеймс, И.С. Кон, Ч.Х. Кули, Д.Г. Мид, В.С. Мерлин, К. Роджерс, В.В. Столин, И.И. Чеснокова). Содержательно «Я-концепция» наполняется через его функциональное предназначение (осознание себя, отношение к себе, регуляция своего поведения). Структурирование «Я-концепции» выражается иерархическим соотношением таких компонентов, как когнитивный, эмоциональный (аффективный), поведенческий, мотивационный, волевой, операционный, смысловой и описательный. Мы разделяем мнение о компонентном строении «Я-концепции». Вместе с тем считаем, что любые выделяемые составляющие «Я-концепции» являются лишь теоретическими абстракциями, которые в реальности неразрывно связаны между собой и функционируют как целостное образование [1; 4].

Являясь частным вариантом общей «Я-концепции», профессиональная «Я-концепция» наследует сущностное содержание и характеристики базовой категории [3; 4; 5; 13; 15]. Выдвигая в центр общей «Я-концепции» его профессиональную составляющую, исследователи раскрывают специфику профессиональной «Я-концепции» принадлежностью человека к определенной социально-профессиональной среде, общности [2; 3; 4; 5; 14; 15]; происходящим в процессе трудовой деятельности осознанием себя деятелем, субъектом труда [1; 9; 10; 11; 12], подчинением самосознания задачам профессионального самоопределения [7; 8]. На сегодня в психологических исследованиях профессиональной «Я-концепции» сложился определенный парадокс. С одной стороны, на теоретическом уровне профессиональная «Я-концепция» позиционируется как целостная переменная. С другой, в эмпирических верификациях гипотез имеет место определенный крен в сторону изучения отдельных компонентов профессиональной «Я-концепции», что снижает смысл идеи целостности [13]. Отсюда следует, что вопрос содержательной организации профессиональной «Я-концепции» остается открытым.

Предлагаемая в нашем исследовании содержательная модель профессиональной «Я-концепции» учителя – это результат проведенного контент-анализа концептуальных описаний каждого из базовых компонентов профессиональной «Я-концепции» молодого учителя. В данной модели профессиональной «Я-концепции» учителя представлены такие компоненты, как когнитивный, эмоциональный, поведенческий и мотивационный, которые наполнены содержанием с учетом специфики педагогического труда:

1) когнитивный компонент содержит представления учителя о своих профессионально-релевантных качествах, профессиональную самооценку учителя, представления учителя о карьерных ориентациях, о карьере и о своём труде;

2) эмоциональный компонент включает профессиональную самооценку, отношение учителя к ученикам и коллегам, самоудовлетворенность учителя, его удовлетворенность своей профессией;

3) поведенческий компонент предполагает профессиональное поведение, стратегии построения профессиональной карьеры учителя, профессиональная саморегуляция учителя;

4) мотивационный компонент состоит из направленности профессиональной мотивации (внешняя/ внутренняя), ценностных ориентаций профессиональной деятельности.

Для эмпирического изучения профессиональной «Я-концепции» учителя на этапе вхождения в профессию была сформирована выборка (табл. 1) и составлена диагностическая программа (табл. 2).

Таблица 1

Состав выборки учителей, принявших участие в эмпирическом исследовании

Кол-во учителей (чел.)	Педагогический стаж (год)	Возраст (год)
30	12	1
	8	2
	10	3
		23-32

Таблица 2

Диагностическая программа для эмпирического изучения профессиональной «Я-концепции» учителя

Компонент	Показатели	Методика
Когнитивный	«Образ-Я» учителя (представления о профессионально важных качествах; представления о профессиональных и социальных ролях; межличностные отношения с администрацией, коллективом, обучающимися; профессиональные способности.	Методика М. Куна и Т. Макпартленда «Кто я?» (модификация А.Г. Шмелева).
	Профессиональная самооценку.	«Методика определения общей и социальной самооценки» (М. Шеер и Дж Маддукс, в адаптации А.В. Бояринцевой).
Эмоциональный	Адекватность самооценки.	Методика исследования самооценки личности (С.А. Будасси).
Поведенческий	Удовлетворенность профессиональной деятельностью.	«Оценка удовлетворенности работой» (В.А. Разонова).
	Саморегуляции.	«Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой.
Мотивационный	Направленность профессиональной мотивации.	«Шкала контроля за действиями» (Ю. Куля).
		«Мотивация достижения успеха» (Т. Элерс).
		«Мотивация профессиональной деятельности» К. Замфир (в модификации А. Реана).

«Сырые» баллы, полученные при оценке выраженности каждого компонента профессиональной «Я-концепции» молодого учителя, были переведены в стандартные с применением интервальной шкалы (табл. 3).

## Группировка эмпирических данных по компонентам профессиональной «Я-концепции» учителя

Стены	Когнитивный компонент (баллы)	Эмоциональный компонент (баллы)		Поведенческий компонент (баллы)		Мотивационный компонент (баллы)	
	ПС*	АС*	УПД*	СП*	КЗД*	МДУ*	В/ВМ*
10	109,4-123,3	–	55,9-62,3	34,2-37,9	–	48,5-53,8	–
9	95,4-109,3	–	49,5-55,8	30,4-34,1	34,2-36	43,1-48,4	–
8	81,4-95,3	0,90-1	43,1-49,4	26,6-30,3	29,8-34,1	37,7-43	4,7-5
7	67,4-81,3	0,64-0,89	36,7-43	22,8-26,5	25,4-29,7	32,3-37,6	4,05-4,6
6	53,4-67,3	0,38-0,63	30,3-36,6	19-22,7	21,5-25,3	26,9-32,2	3,4-4,04
5	39,4-53,3	-0,62-0,37	23,9-30,2	15,2-18,9	17,1-21,4	21,5-26,8	2,75-3,3
4	25,4-39,3	-0,40 – -0,61	17,5-23,8	11,4-15,1	12,7-17	16,1-21,4	2,1-2,74
3	11,4-25,3	-0,60 – -0,39	11,1-17,4	7,6-11,3	8,3-12,6	10,7-16	1,6-2
2	-2,7-11,3	-0,80 – -0,59	4,7-11	3,8-7,5	3,9-8,2	5,3-10,6	0,95-1,5
1	-1 до -2,6	-1 – -0,79	0-4,6	0-3,7	–	48,5-53,8	–

\*Условные обозначения: (ПС) профессиональная самооэффективность, (АС) адекватность самооценки, (УПД) удовлетворённость профессиональными действиями, (СП) саморегуляция поведения, (КЗД) контроль за действиями, (МДУ) мотивация достижения успеха, (В/ВМ) внешняя/внутренняя мотивация.

На основе полученных результатов, отражающих содержание профессиональной «Я-концепции» у учителей со стажем менее 3-х лет, можно зафиксировать у них следующие особенности: преобладание среднего и низкого уровня профессиональной самооэффективности, когнитивно простой «образ-Я» учителя, неадекватная самооценка с тенденцией к занижению или завышению, удовлетворенность профессиональной деятельностью, преимущественно средний уровень мотивации достижения успеха, внутренняя и внешняя положительная мотивация, низкий уровень развития саморегуляции, ориентация на действие. Очевидно, что основной ресурс начинающего учителя содержится в эмоциональном и мотивационном компонентах профессиональной «Я-концепции». Наибольшие риски развития профессионального самосознания у учителей на этапе вхождения в профессию могут быть связаны с когнитивным и поведенческим компонентом.

Для того, чтобы убедиться в особенностях профессиональной «Я-концепции», характерных именно для молодых учителей, мы провели сравнение их результатов с аналогичными результатами учителей, имеющими стаж более 3-х лет. Решение этой задачи осуществлялось с помощью непараметрического критерия U-критерий Манна-Уитни (табл.4). Выбор в пользу этого критерия был сделан согласно условиям его применения при малых размерах выборки (распределение интервальных данных значимо отличается от нормального).

Таблица 4

## Статистические различия содержательных особенностей профессиональной «Я-концепции» в выборках учителей со стажем менее 3-х лет и со стажем больше 3-х лет

Компонент	Uэмп для $p < 0,01$	Уровень значимости	Уровень достоверности
Когнитивный	103	Значимы	Достоверны
Эмоциональный	165	Значимы	Достоверны
Мотивационный	299	Незначимы	Достоверны
Поведенческий	155	Значимы	Достоверны

\*При  $n1=30$ ,  $n2=30$   $U_{кр}=298$  для  $p < 0,01$

Из данных таблицы 4 мы видим, что существенные различия между выборкой учителей со стажем менее 3-х лет и выборкой учителей со стажем более 3-х лет по когнитивному, эмоциональному и поведенческому компонентам, а значения мотивационного компонента не имеют статистических различий. Возможно, это объясняется тем, что для тех и других выбранная профессия одинаково значима и ее реализация ориентирует учителя на достижение в ней некоторого результата, к которому может быть применен критерий успешности.

**Выводы.** По итогам проведенного исследования мы получили содержательную модель профессиональной «Я-концепции» учителей и эмпирические данные об особенностях этого образования у молодых специалистов, находящихся на этапе вхождения в педагогическую профессию. На основании проведенного анализа полученных результатов представляется возможным составление рекомендаций по психологической работе с учителями со стажем менее 3-х лет: повышение самооценки, укрепление веры в возможности реализации себя в профессии учителя; стимулирование мотивации достижения успеха в педагогической деятельности; рефлексия собственных возможностей, способствующих реализации целей профессионального развития; развитие ценностного отношения к педагогической профессии; формирование умений и навыков целеполагания и планирования для осознанной саморегуляции профессиональной деятельности.

#### **Литература:**

1. Агапов, В.С. Креативное развитие профессионального я будущего специалиста / В.С. Агапов // Вестник ОГУ. – 2011. – №2 (121). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kreativnoe-razvitiye-professionalnogo-ya-buduschego-spetsialista> (дата обращения: 24.08.2021).
2. Вачков, И.В. Структура профессионального самосознания учителя / И.В. Вачков // Школьный психолог. – №13 (61). – 2000. – 7 июля. – С. 12-13.
3. Глуханюк, Н.С. Психология субъектной профессионализации педагога / Н.С. Глуханюк // Образование и наука. – 2003. – №5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologiya-subektnoy-professionalizatsii-pedagoga> (дата обращения: 24.08.2021).
4. Джанерьян, С.Т. Типы профессиональных Я-концепций / С.Т. Джанерьян // Известия Высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. – №12. – 2004. – С. 79-85.
5. Зеер, Э.Ф. Профессиология: психологический контент: учебное пособие / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк. – Москва: ИНФРА-М. – 2019. – 194 с.
6. Марголис, А.А. Деятельностный подход в педагогическом образовании / А.А. Марголис // Психологическая наука и образование. – 2021. – Том 26. – № 3. – С. 5-39.
7. Карпов, А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности: монография / А.В. Карпов. – Москва: Институт психологии РАН. – 2004. – 424 с.
8. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – М.: Издательский центр «Академия». – 2004. – 304 с.
9. Леонтьев, Д.А. Лабиринт идентичностей: не человек для идентичности, а идентичность для человека / Д.А. Леонтьев // Философские науки. – 2009. – №10. – С. 5-10.
10. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Междунар. гуманитар. фонд «Знание». – 1996. – 308 с.
11. Митина, Л.М. Психология личностного и профессионального развития человека в современном социокультурном пространстве / Л.М. Митина // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л.Н. Толстого. – 2015. – №3 (15). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologiya-lichnostnogo-i-professionalnogo-razvitiya-cheloveka-v-sovremennom-sotsiokulturnom-prostranstve> (дата обращения: 24.08.2021).
12. Петровский, В.А. Наука личности: четыре проекта общей персонологии В.А. Петровский, Е.Б. Старовойтенко // Психология. Журнал ВШЭ. – 2012. – №1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nauka-lichnosti-chetyre-proekta-obshchey-personologii> (дата обращения: 24.08.2021).
13. Рикель, А.М. Профессиональная Я-концепция и профессиональная идентичность в структуре самосознания личности. Часть 1 [Электронный ресурс] / А.М. Рикель // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2011. – №2(16). – URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 22.08.2021 г.).
14. Столин, В.В. Самосознание личности / В.В. Столин – М.: Изд-во МГУ. – 1983. – 284 с.
15. Шнейдер, Л.Б. Профессиональная идентичность: Монография / Л.Б. Шнейдер. – М.: МОРУ. – 2001. – 272 с.

**Психология**

#### **УДК 159.9**

**кандидат психологических наук, доцент Липская Татьяна Алексеевна**

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

#### **СТРУКТУРНО-УРОВНЕВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ К ТРУДУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

*Аннотация.* В статье рассматриваются особенности отношения к труду детей младшего школьного возраста. Основными структурными особенностями отношения к труду, выявляемыми в исследовании являются: когнитивный (представления о труде) показатель, потребностно-мотивационный (трудовые интересы и мотивы) и деятельностно-практический (дисциплинированность, аккуратность, последовательность трудовой деятельности). В результате эмпирического исследования было выявлено, что наиболее сформированным компонентом в обследуемой выборке младших школьников является когнитивный показатель отношения к труду. У большинства обследованных младших школьников не сформирован потребностно-мотивационный показатель отношения к труду. Также в данной статье представлена характеристика трех групп младших школьников с разным уровнем сформированности отношения к труду. Описаны структурно-уровневые особенности отношения к труду у данных младших школьников. Завершают статью рекомендации по организации психологической работы с младшими школьниками по изучаемой проблеме.

*Ключевые слова:* отношение к труду, младшие школьники, структурные составляющие отношения к труду, когнитивный показатель, потребностно-мотивационный показатель, деятельностно-практический показатель.

*Annotation.* The article discusses the peculiarities of the attitude to the work of children of primary school age. The main structural features of the attitude to work identified in the study are: cognitive (ideas about work) indicator, need-motivational (labor interests and motives) and activity-practical (discipline, accuracy, consistency of work activity). As a result of an empirical study, it was revealed that the most formed component in the surveyed sample of younger schoolchildren is the cognitive indicator of the

attitude to work. The majority of the surveyed younger schoolchildren did not have a need-motivation indicator of their attitude to work. Also, this article presents the characteristics of three groups of younger schoolchildren with different levels of formation of attitudes to work. The structural and level features of the attitude to work in these younger schoolchildren are described. The article concludes with recommendations on the organization of psychological work with younger schoolchildren on the studied problem.

*Key words:* attitude to work, junior schoolchildren, structural components of the attitude to work, cognitive indicator, need-motivation indicator, activity-practical indicator.

**Введение.** Актуальные социально-экономические изменения, происходящие в нашей стране, глубоко отразились на духовно-нравственной сфере человека. Современная тенденция, связанная с переоценкой и переосмыслением ценности труда, существенно сказалась на воспитании подрастающего поколения. Для большинства современных детей и подростков характерна смена ценности труда на идеологию потребления. Данная тенденция противоречит актуальной потребности общества в ответственных специалистах, обладающих личностными качествами, способствующими успешной адаптации на рынке труда.

Согласно исследованиям Е.А. Климова, воспитание личности «настоящего профессионала», готового и способного проявлять свои профессиональные знания и навыки, начинается задолго до поступления человека на работу [3]. Профессиональное самоопределение строится в первую очередь на представлении человека о труде, на его отношении к трудовой деятельности и берет своё начало с дошкольного детства, активизируется на школьной скамье и не завершается даже в процессе построения карьеры [3].

Современная система образования в нашей стране ориентирована на создание условий для формирования у младших школьников положительного отношения к труду как высшей ценности, социальных мотивов трудовой деятельности, что в свою очередь обосновывает актуальность проблемы изучения особенностей отношения к труду у детей младшего школьного возраста.

Именно в начальной школе наблюдается интенсификация трудовой деятельности ребенка: параллельно с активным включением в жизнь младшего школьника интеллектуального труда происходит развитие физических способностей, обеспечивающих расширение физического (ручного), художественно-прикладного труда. Особенности духовно-нравственного развития младших школьников свидетельствуют о возможности принять труд как обязательное и общественно ориентированное дело. Поэтому, чем осознаннее будет отношение к труду в детстве, тем ответственнее, трудолюбивее и эффективнее человек будет проявлять себя в будущей работе, при выполнении своих профессиональных обязанностей.

**Изложение основного материала статьи.** Проведенный нами теоретический анализ обозначенной проблемы исследования показал, понятие отношения к труду представлено в работах К.А. Абульхановой-Славской, В.А. Ядова, Е.А. Климова и других [3, 9]. Ряд авторов (в частности К.А. Абульханова-Славская, Н.Ф. Наумова, С.Н. Чистякова) рассматривают отношение к труду в целом – к любому виду трудовой деятельности. Такие исследователи как Е.А. Климов, Т.В. Кудрявцев, А.Б. Купрейченко определяют данное понятие как отношение к профессии, исключительно к профессиональному труду. В работах В.А. Ядова, А.А. Прохвятилова, С.Н. Чистяковой, Т.М. Чурековой анализируются показатели отношения к труду [5, 6, 7, 8, 9].

Отношение к труду изучается на разных этапах возрастного развития: от дошкольников до зрелости. В контексте младшего школьного возраста проблему изучали М.В. Матюхина, исследовавшая формирование положительного отношения к труду в условиях учебной и внеурочной деятельности в начальной школе; Ш.Р. Баратов, отмечавший необходимость осознания социальной важности труда; Т.М. Чурекова, определяющая взаимосвязь отношения к труду и учебных успехов; С.Н. Чистякова, описывающая значимость роли школы и учителя при формировании положительного отношения к труду. Однако, основное внимание исследователей было уделено роли школы в формировании отношения к труду, а не вопросу специфики отношения к труду у младших школьников. В связи с этим представляется актуальным изучение данной проблемы и определение особенностей отношения к труду у детей младшего школьного возраста.

Таким образом, проведенный теоретический анализ показал, что отношение в психологических исследованиях понимают как сложную структуру индивидуальных связей личности с объективной действительностью, в которых отражается его субъективный опыт (согласно позиции В.Н. Мясищева). Так, отношение выступает субъективным отражением значимых сфер жизни человека (в том числе трудовой деятельности). В данном исследовании, опираясь на работы В.А. Ядова и С.Н. Чистяковой, отношение к труду рассматривается как «восприятие человеком труда как общественно-значимого вида деятельности (на основе личных и социальных ценностей, мотивов), определяющее психологическую готовность личности ответственно, самостоятельно приступить к трудовой деятельности» [6, С. 4]. Основными структурными составляющими отношения к труду для нас выступают следующие показатели: когнитивный (представления о труде), потребностно-мотивационный (трудовые интересы и мотивы) и деятельностно-практический (дисциплинированность, аккуратность, последовательность трудовой деятельности).

Период обучения в начальной школе, согласно О.О. Гонимой, является наиболее благоприятным для формирования углубленных представлений о трудовой деятельности у детей, для развития положительного отношения к труду [1].

Так, в контексте формирования отношения к труду важно учитывать основные возрастные новообразования младшего школьного возраста. Интеллектуализация, как основная линия развития психических процессов, способствует формированию углубленных представлений о труде, помогает нахождению причинно-следственных связей в процессе знакомства с трудом (так происходит наполнение когнитивного или познавательного показателя отношения к труду). Благодаря развитию мотивационной сферы (формированию широких социальных мотивов, укреплению познавательной мотивации) усиливается восприимчивость и стремление к новым знаниям, к трудовой деятельности, появляется осознание личной и социальной значимости труда, что определяет содержание мотивационно-потребностного показателя отношения к труду. Такие новообразования возраста как высокие морально-нравственные чувства: чувства долга, ответственности, коллективизма – способствуют появлению «радости труда», закреплению позитивных эмоций от трудовой активности (содержательно наполняя эмоциональный показатель). Под действием изменившейся социальной ситуации развития происходит расширение трудовых навыков ребенка, совершенствование физических способностей, что сказывается на восприятии труда как важного вида деятельности, где можно проявить свою аккуратность, ловкость, трудовые умения. Все выше обозначенные особенности младшего школьного возраста позволяют убедиться, что именно период обучения в начальной школе - важный в формировании отношения к труду.

Теоретические положения, обозначенные выше, составили теоретико-методологическую основу нашего эмпирического исследования. Организованное нами с целью изучения структурно-уровневых особенностей отношения к труду младших школьников эмпирическое исследование проводилось с помощью следующих методик: теста «Средства измерения когнитивного критерия продуктивного опыта младших школьников» С.Н. Чистяковой, сочинения «Может ли труд сделать человека счастливым?» С.Н. Чистяковой, а также наблюдения по «Методике на выявление особенностей деятельности

С.Н. Чистяковой». В исследовании принимали участие дети младшего школьного (обучающиеся 3 и 4 классов) школ г. Оренбурга.

В ходе проведения эмпирического исследования были выявлены следующие показатели отношения к труду у обучающихся (таблица 1).

Таблица 1

**Структурно-уровневые особенности отношения к труду обучающихся**

Структура отношения к труду	Уровень сформированности	Результаты по выборке
Когнитивный компонент	Высокий уровень	44%
	Средний уровень	33%
	Низкий уровень	23%
Мотивационно-потребностный компонент	Высокий уровень	33%
	Средний уровень	37%
	Низкий уровень	30%
Деятельностно-практический компонент	Высокий уровень	36%
	Средний уровень	43%
	Низкий уровень	21%

Анализируя полученные данные, отметим, что у большинства обследуемых (44% выборки) когнитивный показатель отношения к труду сформирован на высоком уровне. Обучающихся с высоким уровнем развития когнитивного показателя отношения к труду характеризует высокая информированность о процессе труда (физического и интеллектуального). Младшие школьники знают достаточно много профессий, имеют содержательное представление о правилах поведения в трудовой деятельности. Можно предположить, что такие результаты обучающихся данной группы связаны, в первую очередь, с информированностью ребенка, любознательностью в вопросах труда и профессий. Вероятно, такому содержательному представлению о труде младших школьников способствует просвещенческая деятельность педагогов и психологов школы. У 33% нашей выборки выявлен средний уровень сформированности когнитивного компонента отношения к труду. Данные младшие школьники характеризуются фрагментарными представлениями о труде, знают профессии частично, не осведомлены о правилах трудовой деятельности, что, вероятно связано с недостаточной включенностью родителей в просвещение ребенка, возможно и с хаотичным характером просветительского сопровождения в школе (когда ребенок посетил не весь цикл психологических и педагогических мероприятий).

Среди обследуемых нами младших школьников присутствуют обучающиеся с низким уровнем развития когнитивного компонента отношения к труду (23%). Таких школьников отличает несформированность знаний о труде, недифференцированность представлений о различных профессиях. Возможными причинами таких результатов у этих обучающихся являются игнорирование родителями вопросов, связанных с трудовой деятельностью; незаинтересованность ребенка особенностями мира труда; не включенностью школьников в комплексную просветительскую работу по вопросам отношения к труду.

Анализ мотивационно-потребностного компонента отношения к труду показал, что у большинства обследуемых нами школьников средний уровень сформированности данного компонента. Младшие школьники включаются в деятельность труда в том случае если, если видят выгоду для себя (личную полезность продукта труда, похвалу от учителя, симпатию сверстников). Также для данной группы свойственно стремление включаться только в индивидуальную работу, коллективные формы трудовой деятельности наблюдаются редко или не наблюдаются совсем. Внутренняя потребность в труде, реализация которой бы сопровождалась положительными переживаниями, не выражена. Указанные особенности, вероятно, связаны с тем, что значимые взрослые – родители и учителя – способствуют формированию негативных мотивационных установок на труд: большое внимание уделяют личным достижениям ребенка и не обсуждают с ним социальную значимость его трудовых действий. Также возможными причинами несформированности коллективных мотивов могла стать общая эгоцентрическая направленность личности младшего школьника.

33% выборки отличает высокий уровень сформированности мотивационно-потребностного компонента отношения к труду. У данных младших школьников присутствуют мотивы личного и коллективного труда, стремление включаться в работу и выполнять её сообща. Само отношение к труду можно охарактеризовать как положительное, так как дети связывают трудовую активность с переживанием счастья, удовлетворенности своих потребностей. Мы предположили, что для этой группы характерны трудовые примеры в семье, которые поддерживают высокий уровень трудовой мотивации. Социальное окружение данных школьников формирует широкие социальные мотивы труда, вероятнее всего, с ними нередко обсуждают общественную пользу труда (в том числе учебного), поясняют личную значимость трудовой активности.

Заметим, что по общему числу детей, принимавших участие в нашем исследовании, обучающихся с несформированными трудовыми мотивами оказалось 30%. Для этой категории опрошенных характерно безразличное или негативное отношение к труду (труд воспринимается как «бремя», «пустая трата времени»). Потребности трудиться для себя и для других не сформировано. Однако с данной группой обучающихся также должна быть организована работа по развитию мотивационной сферы, которая должна строиться в соответствии с пониманием причин формирования низкого уровня мотивационного показателя отношения к труду: возможно отсутствие поддержки, похвалы со стороны семьи, игнорирование проявления трудовых мотивов, желания трудиться «для других».



Анализ деятельностно-практического показателя отношения к труду показал, что большинство обучающихся отличает средний уровень сформированности данного компонента (43%). Младшие школьники способны периодически проявлять трудолюбие и организованность, однако их трудовая деятельность носит непоследовательный характер. Возможно, это объясняется несистематическим контролем практической деятельности ребенка (игры, учения) со стороны родителей и учителей, отсутствием четких требований к школьнику при выполнении труда. Также причинами могут стать личностные особенности самих обучающихся (например, координационная расторможенность рук, которая не позволяет выполнять работу абсолютно «чисто», или же рассеянность внимания, сконцентрированность сразу на нескольких видах деятельности).

Обучающиеся с высоким уровнем деятельностно-практического компонента отношения к труду (36% выборки) проявляют себя при выполнении физического и интеллектуального труда организованно, дисциплинированно. Аккуратно выполняют предложенные действия, руководствуясь общей целью деятельности. Младшие школьники данной группы отлично справляются с трудовыми поручениями и способны осуществлять свою деятельность поэтапно, выполнять все трудовые поручения без замечаний. Такие результаты, вероятно, определяются четкой системой требований к процессу выполнения труда, которую формируют как внутрисемейные особенности (например, требовательность матери к организации бытового труда), так и систематичность контроля со стороны педагога, поощрения организованности и аккуратности при выполнении учебных заданий.

Младших школьников с низким уровнем деятельностно-практического показателя отношения к труду характеризует неорганизованность, хаотичность трудовой деятельности. Возможно, такое отношение к труду может быть связано с негармонично выстроенным воспитательным процессом в школе и в семье, когда взрослые не направляют деятельность ребенка, не требуют усовершенствования итога труда.

**Выводы.** Анализ результатов изучения уровня сформированности отношения к труду у младших школьников показал, что в обследуемой группе преобладают обучающиеся со средним уровнем отношения к труду – 40%. Таких младших школьников, вероятно, характеризует частичная осведомленность в вопросах труда, недостаточный уровень дифференциации различных профессий; им свойственно преобладание личных, эгоцентрических мотивов, они не видят значимости труда для общества, не стремятся трудиться в коллективе. Кроме того, все перечисленные особенности с большой вероятностью находят отражение и в фактическом труде школьников, в частности, ими не всегда реализуются такие трудовые навыки как дисциплинированность, аккуратность, последовательность, они могут не доводить дело до конца в силу рассеянного внимания. Преобладание средних результатов можно попытаться объяснить фрагментарной работой педагогов и психологов по формированию отношения к труду, а также некоторой непоследовательностью родительского воспитания, которая может выражаться в несоответствии дозволенного и требуемого, в преобладании или напротив отсутствии запретов, ограничений. В результате этого отношение к труду у детей формируется, но с некоторой нестабильностью проявления.

В случае положительного развития событий (организации психолого-педагогического сопровождения развития отношения к труду, коррекции дисгармоничных особенностей воспитания) удастся минимизировать негативное влияние внешних и внутренних факторов и повысить уровень отношения к труду младших школьников со средними результатами. Если же позитивных изменений не произойдет, негативным прогнозом для этих детей будет считаться стремительное снижение актуального уровня, сопровождающееся полной потерей трудовой мотивации (даже личной), переориентации на трудовые результаты низкого качества (неаккуратные, неверно выполненные продукты труда), на нарушение трудовых правил и недисциплинированность. В будущем это может сформировать негативные черты характера, развить потребительское отношение к чужому труду, безынициативность и негативизм в собственном труде.

Также многочисленной оказалась категория обучающихся с низким уровнем отношения к труду (32% выборки). Для данных детей характерна низкая выраженность двух и более показателей отношения к труду. Так, для них свойственна низкая осведомленность в вопросах труда и профессий, а также несформированность трудовых мотивов, отрицание социальной и личной значимости труда. Отличается и практическая сторона трудовой деятельности этой группы детей – непоследовательность, неаккуратность. В целом, наличие низких показателей отношения к труду говорит о несформированности положительного восприятия трудовой деятельности. Подобной ситуации могли способствовать дисгармоничные воспитательные воздействия со стороны семьи, в частности: чрезмерно высокие или чрезмерно низкие требования к ребенку, обеспечивающие восприятие труда как бремени, без удовлетворения потребностей, а также отсутствие эмоциональной поддержки, способствующее снижению трудовой мотивации. Степень опеки родителем младшего школьника также могла закрепить низкий уровень отношения к труду, так как гиперопека при ограждении ребенка от малейших трудностей родителем блокирует проявление самостоятельной трудовой активности и вызывает у ребенка страхи, нежелание трудиться совсем, тогда как гипоопека провоцирует потребительские тенденции восприятия труда, немотивированность и безответственность при выполнении трудовых поручений.

Для младших школьников с низким уровнем отношения к труду необходима систематическая просветительская и воспитательная работа, направленная на развитие мотивов труда, осознание значимости трудовой деятельности. При отсутствии систематической психологической работы с данной категорией младших школьников вероятнее будет наблюдаться развитие безответственности, эгоистичности, что в будущем негативно скажется на профессиональном самоопределении и в целом на активности в трудовой деятельности.

Наименьшей по числу респондентов (28% от общей выборки) оказалась группа учеников с высоким уровнем отношения к труду. Для этой категории характерны высокие результаты по двум и более показателям отношения к труду, что описывает их как хорошо осведомленных, высоко замотивированных, любящих и умеющих трудиться детей. Это возможно связано с сочетанием положительного влияния от психологического и педагогического сопровождения и гармоничной организации семейного воспитания, которое строится на адекватных требованиях и запретах в адрес ребенка как субъекта труда, на эмоциональной поддержке его трудовых успехов.

Позитивным прогнозом для данных обучающихся будет сохранение достигнутых результатов в будущем, что возможно благодаря поддержке близкого окружения, стимулированию положительного восприятия труда как лично и социально значимой деятельности. Если же влияние возможных негативных факторов (изменения в семейной ситуации или в школьной воспитательной системе) начнет усиливаться, тогда мы можем предположить снижение уровня отношения к труду, развитие более эгоистичных инфантильных мотивов и ухудшении качества деятельности стороны труда.

Таким образом, руководствуясь результатами эмпирического исследования, необходимо проводить комплексную психологическую работу с младшими школьниками. С обучающимися, имеющими низкий уровень сформированности отношения к труду, необходимо проводить коррекционно-развивающую работу. Коррекционно-развивающая работа психолога с этой группой детей должна осуществляться параллельно по трем направлениям в соответствии со структурно-уровневыми особенностями, которые подтверждают результаты эмпирического исследования: когнитивный показатель – формирование знаний о труде, представлений о социальной и личной значимости труда для школьника; потребностно-

мотивационный показатель – развитие мотивов труда, стимулирование желания ребенка выполнять трудовые поручения (в том числе для кого-то); деятельностно-практический показатель – формирование навыков поэтапной работы, поддерживание в ребенке способности самостоятельно отслеживать качество результатов своего труда.

Просветительскую деятельность необходимо реализовывать со всеми обучающимися начального звена независимо от уровня отношения к труду. Главной задачей просвещения будет формирование психологических знаний о пользе труда не только для общества, но и для личного развития. Возможными формами просветительских мероприятий могут стать классные часы о роли труда для их личности, проведенные совместно с педагогами, лекции-обсуждения с младшими школьниками об общечеловеческих личностных качествах, желаниях и мотивах, реализуемых в труде. Профилактическую деятельность также необходимо на наш взгляд реализовывать со всеми младшими школьниками для предупреждения возможных трудностей при формировании ценностного отношения к труду.

#### **Литература:**

1. Гонина, О.О. Психология младшего школьного возраста. Учебное пособие / О.О. Гонина. – М.: Флинта, 2015. – 767 с.
2. Данченко, С.А. Диагностика отношения к труду у профессионалов: Учеб. пособие / С.А. Данченко, Д.С. Корнилова. – Владивосток: Мор. гос. ун-т, 2012. – 65 с.
3. Климов, Е.А. Психология профессионала / Е.А. Климов. – М.: Воронеж: Владос, 1996. – 340 с.
4. Критерии и показатели готовности школьников к профессиональному самоопределению: методическое пособие / С.Н. Чистякова, А.Я. Журкина, Е.Н. Землянская [и др.]. – М.: Институт общего среднего образования РАО, 1997. – 47 с.
5. Чистякова, С.Н. От учебы к профессиональной карьере: учеб. пособие / С.Н. Чистякова, Н.Ф. Родичев. – М.: Издательский центр Академия, 2012. – 64 с.
6. Чистякова, С.Н. Профессиональное самоопределение: современный аспект / С.Н. Чистякова // Профессиональное образование. Столица. – № 6. – 2015. – С. 2-7.
7. Чурекова, Т.М. Воспитание нравственного отношения младших школьников к общественно полезному труду с учетом возрастных особенностей / Т.М. Чурекова // Воспитание школьников. – 2016. – № 7. – С. 34-39
8. Чурекова, Т.М. Критерии и уровни сформированности нравственного отношения младших школьников к общественно полезному труду как общечеловеческой ценности / Т.М. Чурекова, Е.Н. Штогрин // Вестник КемГУ. 2015. – №4-2 (64). – С. 99-102.
9. Ядов, В.А. Человек и его работа в СССР и после: Учебное пособие для вузов / А.Г. Здравомыслов, В.А. Ядов. – М.: Аспект Пресс, 2003. – 485 с.

**Психология**

#### **УДК 159.9**

**кандидат психологических наук, доцент Мамонова Елена Борисовна**

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

**старший преподаватель Сидорина Елена Валерьевна**

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

### **К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ СПОРТОМ**

*Аннотация.* Статья посвящена изучению влияния занятий спортом на формирование личностных характеристик в подростковом возрасте, выступающего в качестве ресурса устойчивости и самоконтроля. Проведенное исследование однозначного влияния фактора спорта на личностные характеристики не выявило. Однако, у подростков, занимающиеся спортом, были выявлены такие личностные характеристики – склонность к сотрудничеству, легкость приспособления, развитое чувство сопереживания, обращенность вовне и легкость в общении.

*Ключевые слова:* подростковый возраст, личностные особенности, подростки-спортсмены, спорт.

*Annotation.* The article is devoted to the study of the influence of sports on the formation of personal characteristics in adolescence, which acts as a resource for stability and self-control. The study did not reveal an unambiguous influence of the sport factor on personal characteristics. However, among adolescents involved in sports, the following personal characteristics were revealed - a tendency to cooperate, ease of adaptation, a developed sense of empathy, outward-facing and ease of communication.

*Key words:* adolescence, personality traits, teenage athletes, sports.

**Введение.** Изучение влияния спорта на личность как в теоретическом, так и в практическом аспекте спортивной деятельности является основополагающим, что представляет собой наиболее концептуально заостренную формулировку вопроса о сути спорта как такового. Однако, несмотря на многочисленность дискуссий, ведущихся на разных уровнях (от научных исследований до средств массовой информации), многие стороны данного вопроса остаются на сегодняшний день недостаточно изученными. Обращает на себя внимание уже тот факт, что даже самые общие оценки социально-культурного потенциала спорта (подчеркнем, что мы ведем здесь речь прежде всего о спорте высших достижений) являются крайне неоднозначными. Здесь нередки случаи как негативных, разоблачительных, так и позитивных, восхваляющих суждений [5, 8].

Как замечают О.В. Суворова, Н.И. Дунаева, Н.Е. Серебровская, именно спорт, как один из немногих социальных институтов решает важные социальные задачи: развивает личность человека, формирует новую систему жизненных ценностей, меняет отношение человека к себе и своей жизни [10].

Физическая культура, спорт, здоровый образ жизни в наше время обретают огромное значение и становятся социально обусловленными.

Психологи выделяют целеустремленность и настойчивость, смелость и самообладание, как одни из важнейших свойств личности, которые влияют на ее успешность. Эти качества в человеке непосредственно развивают занятия физической культурой и спортом [3].

Однако, все эти качества, о которых практически всегда, оценивая воспитательный потенциал спорта, говорят как о благоприятных, сами по себе амбивалентны, то есть они могут в содержательном плане быть и позитивными, и негативными. Спорт – это деятельность, которая может оказывать на личность воздействия как созидательные, так и разрушительные – по обстоятельствам.

С каждым годом в школах возрастает объем учебной нагрузки, внедряются новые средства и методы обучения: электронные доски, журналы и дневники, персональные компьютеры и прочая техника. В добавок к этому, сегодняшние подростки чрезмерно увлечены компьютерными играми, различными гаджетами, общением в социальных сетях. В итоге, постоянное психологическое и эмоциональное перенапряжение, короткий сон, сидячий образ жизни, недостаточное время пребывания на свежем воздухе, – все это оказывает неблагоприятное воздействие на растущий организм.

Все чаще у детей и подростков проявляются отрицательные черты характера: недостаточная дисциплинированность, безответственность, низкая мотивация, желание получить «все и сразу» и нежелание прикладывать собственные усилия для достижения цели [7].

Изучением особенностей подросткового возраста занимались многие отечественные и зарубежные ученые, такие как Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович, Э. Эриксон, Ж. Пиаже, Д. Элкин, Ст. Холл, Э. Шпрингер, Э. Штерн, Ш. Бюлер, Б. Зазо и мн. др. Но, на наш взгляд, недостаточно изученным остается вопрос о влиянии занятий физической культурой и спортом на личность подростка. Поэтому необходимы практические исследования в этой области.

Подростковый возраст относят к так называемым критическим периодам жизни человека, или периодам возрастных психологических кризисов, в основе которого — конфликт между новыми психологическими потребностями, и отсутствием возможности их удовлетворить [1, 2, 7]. Это и является отправной точкой для личностного развития и наработки нового опыта, который поможет в преодолении психологического кризиса и выходе на новый уровень развития личности. Как отмечают исследователи (Семенова Л.Э., Серебрякова Т.А., Белаш Н.И.), современные условия накладывают свой отпечаток и на личностное становление подростков, в том числе их самосознание, достигающее к подростковому возрасту нового уровня и приобретающее совершенно иное качественное наполнение [9, С. 3].

Мы полагаем, что физическое воспитание и спорт могут сыграть значительную роль в воспитании подрастающего поколения.

**Изложение основного материала статьи.** Целью нашего исследования было изучение влияния занятий спортом на формирование личности подростков: подростки, занимающиеся спортом более общительные, независимые и уверенные в себе, у них сильнее выражены такие личностные качества, как: настойчивость и целеустремленность, обладают сильной волей, высокой мотивацией, эмоциональной устойчивостью и самоконтролем.

В исследовании приняли участие подростки в возрасте 13-15 лет средней общеобразовательной школы города Нижнего Новгорода общей численностью 81 человек. В исследовании были использованы следующие методики: анкетирование и 14-факторный личностный опросник Р. Кеттела [4].

Прежде всего, следует сказать, что по результатам ответов учащихся на вопрос анкеты: «Занимаетесь ли Вы спортом...?», все респонденты были разделены на две группы: подростки, занимающиеся спортом – 28 человек (15 мальчиков и 13 девочек) и подростки, не занимающиеся спортом – 28 человек (15 мальчиков и 13 девочек). Результаты оставшихся 25 школьников в исследовании не учитывались.

Результаты исследования, полученные в ходе анкетирования, показали, что подростки, занимающиеся и не занимающиеся спортом примерно в равной степени оценивают свое здоровье: 68% и 61% опрошенных ответили, что здоровы, самочувствие отличное, при этом девочки чаще, чем мальчики испытывают недомогания. Мальчики в большей степени, чем девочки придерживаются здорового образа жизни, общий % по этому показателю в группе спортсменов выше – 68% против 54% в группе подростков, не занимающихся спортом.

75 % подростков-спортсменов ответили, что их настроение в основном веселое и приподнятое, однако, девочки обеих групп чаще, чем мальчики, отмечали у себя переменчивость настроения, чаще сердятся и расстраиваются.

Спортсмены оказались более общительными (97%), чем не спортсмены (86%), их в большей степени устраивает, как складываются отношения с взрослыми и сверстниками, 75% респондентов ответили, что вполне довольны своей жизнью, в то время как в другой группе только 61 % опрошенных ответили положительно.

Не смотря на то, что общение со сверстниками в подростковом возрасте становится ведущим типом деятельности, 50% опрошенных респондентов ответили, что учеба для них важнее занятий спортом и общения с друзьями. На вопрос: «Какая Ваша ближайшая цель?», большинство подростков отвечали: «хорошо окончить школу, сдать экзамены, поступить в колледж/университет». Не все подростки смогли ответить на вопрос, что может говорить о недостаточной сформированности целеполагания.

Из 56 опрошенных подростков только половина смогли ответить, кем они видят себя в будущем. Из 16 девочек – 3 мечтают стать дизайнерами, 2 – журналистами, 2 – врачами, кроме этого были названы профессии: финансист, бухгалтер, программист, работник таможенной службы, учитель математики, педагог начальных классов, логопед, тренер, а также студент и игрок команды ФКС ННГУ. Среди 11 мальчиков: трое видят себя бизнесменами, двое – программистами, один мечтает стать летчиком или инженером, другой конструктором, ещё один врачом, хоккеистом, киберспортсменом, рэп-исполнителем.

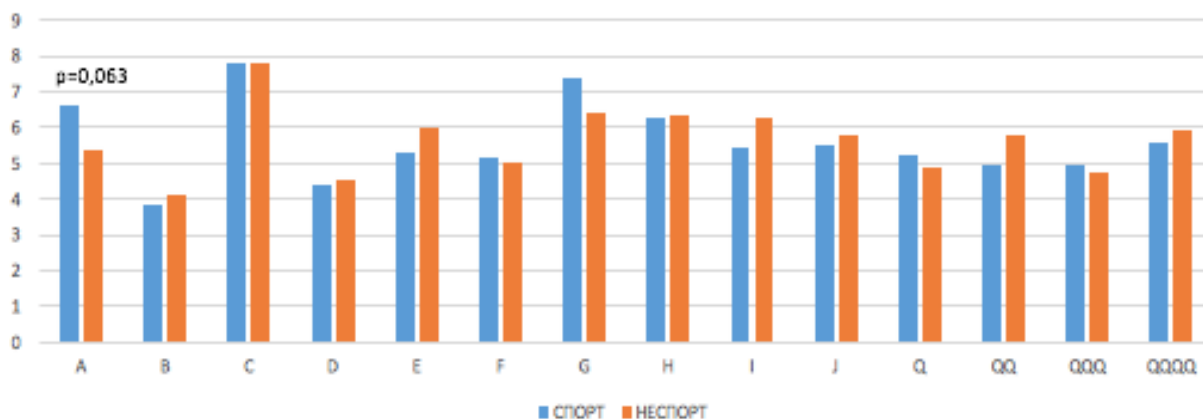
У современных подростков нет четких образов «значимого другого», которые бы влияли на формирование системы ценностей, их моральные установки, видение будущего и себя в этом будущем. Идеалы призваны давать подростку некую почву под ногами, стержень и уверенность в том, что он делает и для чего, что в свою очередь формирует гармоничную Я-концепцию и влияет на становление социальной позиции, которые, активно развиваются в подростковом возрасте.

Не смотря на то, что общение со сверстниками в подростковом возрасте становится ведущим типом деятельности, 50% опрошенных респондентов ответили, что учеба для них важнее занятий спортом и общения с друзьями. На вопрос: «Какая Ваша ближайшая цель?», большинство подростков отвечали: «хорошо окончить школу, сдать экзамены, поступить в колледж/университет». Не все подростки смогли ответить на вопрос, что может говорить о недостаточной сформированности целеполагания.

Из 56 опрошенных подростков только половина смогли ответить, кем они видят себя в будущем. Из 16 девочек – 3 мечтают стать дизайнерами, 2 – журналистами, 2 – врачами, кроме этого были названы профессии: финансист, бухгалтер, программист, работник таможенной службы, учитель математики, педагог начальных классов, логопед, тренер, а также студент и игрок команды ФКС ННГУ. Среди 11 мальчиков: трое видят себя бизнесменами, двое – программистами, один мечтает стать летчиком или инженером, другой конструктором, ещё один врачом, хоккеистом, киберспортсменом, рэп-исполнителем.

У современных подростков нет четких образов «значимого другого», которые бы влияли на формирование системы ценностей, их моральные установки, видение будущего и себя в этом будущем. Идеалы призваны давать подростку некую почву под ногами, стержень и уверенность в том, что он делает и для чего, что в свою очередь формирует гармоничную Я-концепцию и влияет на становление социальной позиции, которые, активно развиваются в подростковом возрасте.

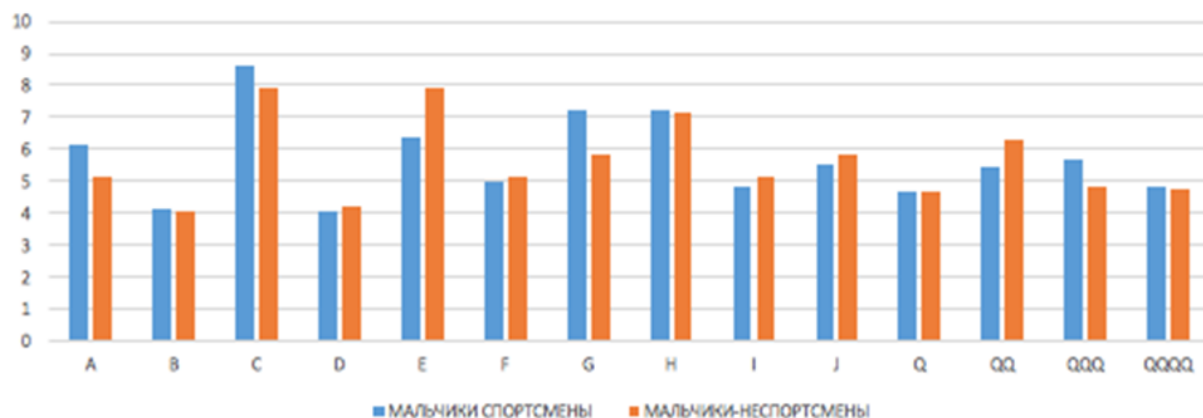
Результаты сравнения личностных характеристик у подростков - спортсменов и не спортсменов с помощью методики многофакторного исследования личности Р.Кеттела представлены на рисунке 1.



**Рисунок 1. Средние значения по 14 личностным факторам у подростков, занимающихся и не занимающихся спортом**

В ходе анализа было выявлено, что достоверных отличий в зависимости от фактора «спорт» нет. Однако по фактору А обнаружена тенденция к различиям (при  $p=0,063$ ). У подростков, занимающихся спортом, значения фактора А (шизотимия-аффектомия) больше, чем у подростков не спортсменов. Это можно интерпретировать следующим образом. Подростки, занимающиеся спортом, более обращены вовне и легки в общении. Они более склонны к сотрудничеству и хорошо приспосабливаются, при этом у них хорошо развито чувство сопереживания. Они более реалистичны, щедры, открыты, не боятся критики.

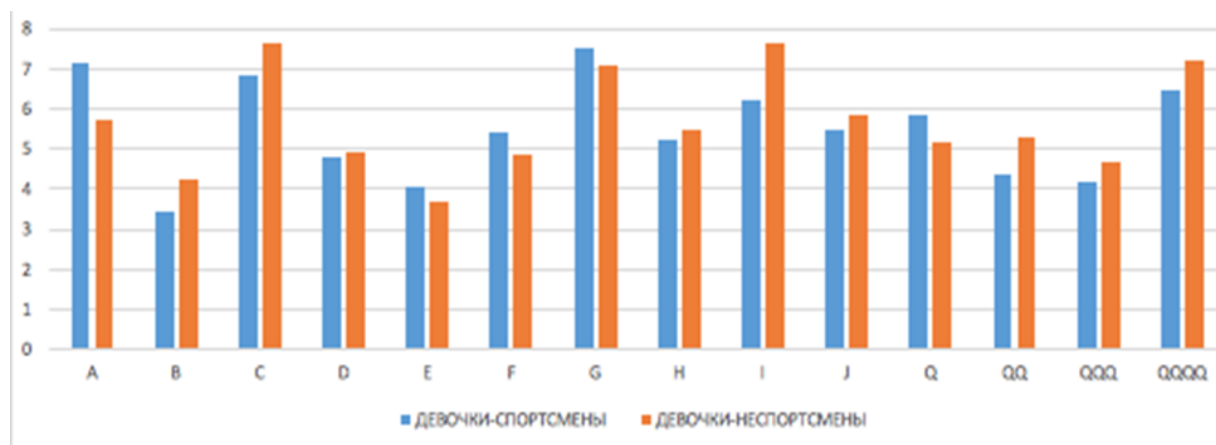
Сравнение личностных характеристик у мальчиков спортсменов и не спортсменов представлены на рисунке 2.



**Рисунок 2. Средние значения по 14 личностным факторам у мальчиков, занимающихся и не занимающихся спортом**

При использовании критерия Манна-Уитни не было выявлено значимых отличий в личностных факторах у мальчиков, занимающихся и не занимающихся спортом, даже на уровне тенденции. Это может свидетельствовать о том, что личностные характеристики мальчиков в исследуемом возрасте формируются под воздействием иных факторов, чем спортивная деятельность.

Сравнение личностных характеристик у девочек спортсменов и не спортсменов на рисунке 3.



**Рисунок 3. Средние значения по 14 личностным факторам у девочек, занимающихся и не занимающихся спортом**

В отношении девочек были получены результаты, аналогичные результатам мальчиков. Данный результат также может свидетельствовать о том, что личностные характеристики девочек в исследуемом возрасте формируются под воздействием иных факторов, чем спортивная деятельность. Но также следует упомянуть, что результат может быть обусловлен малым объемом выборки.

Анализ по личностным характеристикам у спортсменов в зависимости от пола показал наличие четырех значимых отличий и двух отличий на уровне тенденции:

- по фактору С (степень эмоциональной устойчивости) ( $U=59$ ;  $p=0,07$ );
- по фактору Е (пассивность – доминантность) ( $U=51$ ;  $p<0,05$ );
- по фактору Н (робость, застенчивость – смелость, авантюризм) ( $U=45$ ;  $p<0,05$ );
- по фактору Q (самоуверенность – склонность к чувству вины) ( $U=56$ ;  $p<0,05$ );
- по фактору Q3 (степень самоконтроля) ( $U=55$ ;  $p<0,05$ );
- по фактору Q4 (степень внутреннего напряжения) ( $U=59$ ;  $p=0,06$ ).

Следовательно, фактор пола значительно влияет на личностные характеристики спортсменов. Проинтерпретируем полученные результаты.

Мы можем полагать, что мальчики-спортсмены более эмоционально устойчивы и более реалистичны, чем девочки. При этом мальчики также предпочитают выступать как руководители по отношению к другим. Но это не истинное лидерство. Мальчики чаще, чем девочки, могут выступать как временные лидеры в экстремальных ситуациях или в неформальных группах. Мальчики более авантюристичны, социально смелы, они живы и непосредственны в эмоциональных реакциях. Личностные характеристики мальчиков менее, чем девочек, предрасполагают к высокой академической успеваемости.

Девочки склонны проявлять депрессивность, им более свойственны мрачные предчувствия, размышления, беспокойство, тревожность в трудных ситуациях. Девочки менее эффективные ораторы, чем мальчики. Девочки более имеют тенденцию к беспокойству и возбудимости, неэффективности в групповой работе. Также девочки-спортсмены не склонны руководствоваться волевым контролем и социальными требованиями.

Несколько иные результаты были получены в отношении мальчиков и девочек, не занимающихся спортом. Обнаружено два значимых отличия:

- по фактору I (реализм – сензитивность) ( $U=38$ ;  $p<0,01$ );
- по фактору Q4 (степень внутреннего напряжения) ( $U=37,5$ ;  $p<0,01$ ).

Как и в отношении результатов по спортсменам, девочки - не спортсмены также более имеют тенденцию к беспокойству и возбудимости, неэффективности в групповой работе. Этот результат соответствует результатам по спортсменам.

**Выводы.** В отличие от спортсменов, у не спортсменов выявлены отличия по фактору «реализм – сензитивность». Среди не спортсменов, для девочек более характерна высокая эмоциональная чувствительность, они менее чем мальчики, склонны к альтруизму, к проявлению ответственности. Девочки более творчески направлены, при этом проявляют недостаточную самостоятельность и терпеливость.

Поскольку однозначного влияния фактора спорта на личностные характеристики выявлено не было, то мы решили провести непараметрический факторный анализ с применением критерия Краскела-Уоллиса. Оказалось, что наиболее чувствительными показателями к двум факторам (пол и возраст) стали «пассивность-доминантность», «робость, застенчивость – смелость, авантюризм», «реализм – сензитивность» и «степень внутреннего напряжения». Отметим, что все указанные личностные характеристики зависят от пола. Следовательно, по данной выборке значительно большее влияние оказывает пол, а не фактор занятия спортом.

Данные полученные при использовании многофакторного личностного опросника Р.Кеттела и данные полученные при анкетировании в целом совпадают.

Достоверных отличий среди подростков, занимающихся и не занимающихся спортом выявлено не было. Это может свидетельствовать о том, что личностные характеристики в исследуемом возрасте формируются под воздействием иных факторов, чем спортивная деятельность.

Так анализ показателей в зависимости от пола, выявил наличие нескольких значимых отличий:

- 1) мальчики более эмоционально и стрессоустойчивы, более реалистичны, чем девочки; девочки более чувствительны, капризны и раздражительны, легко расстраиваются, часто меняется настроение, свойственна беспричинная тревога;
- 2) мальчики избегают правил, менее обязательственны и более эгоистичны, склонны к самоутверждению, властны и авторитарны, могут проявлять упорство в борьбе против групповых норм; девочки – сознательные, ответственные и исполнительные, на них можно положиться, требовательны к себе и полны планов;
- 3) мальчики более авантюристичны и социально смелы, живы и непосредственны в эмоциональных реакциях, не реагируют на сигналы опасности; девочки – застенчивы, сдержаны и боязливы, часто испытывают чувство вины и собственной неполноценности;
- 4) более практичны и самодовольны, чем девочки, проявляют скептицизм ко всему, что субъективно; девочки – более уступчивы, зависимы от других, нуждаются в помощи, недостаточно самостоятельны, чаще поддаются влиянию;
- 5) мальчики легче адаптируются, склонны к чувству удовлетворенности, расслабленность может приводить к лени.

Поэтому представляется необходимым проведение профилактической работы с подростками, заключающейся в воспитании интереса к самому себе, формировании культуры самопознания и саморазвития; формировании у обучающихся умения строить жизненные планы.

#### Литература:

1. Абрамова, Г.С. Практическая психология: Учебник для студентов вузов / Г.С. Абрамова. – Изд. 6-е, перераб. и доп. – М.: Академический проект, 2001. – 480 с.
2. Алиева, М.А., Гришанович Т.В., Лобанова Л.В., Травникова Н.Г., Трошихина Е.Г. Я сам строю свою жизнь / Под ред. Е.Г. Трошихиной. – СПб.: Речь, 2007.
3. Голощапов Б.Р. История физической культуры и спорта: Уч. пособие для студ. высших пед. учебных заведений / Б.Р. Голощапов. – М.: Академия, 2001
4. Дружинин, В.Н. Экспериментальная психология: учебное пособие / В.Н. Дружинин. – СПб.: Питер, 2000. – 318 с.
5. Журова И.А. Влияние спорта на формирование личности / И.А. Журова // ИнтерЭкспо Гео-Сибирь. – 2014. – №2. – Т. 6.
6. Карпова, Е.В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности: дис. ... докт. психол. наук: 19.00.07 / Е.В. Карпова. – Ярославль, 2009.
7. Райс Ф., Долджин К. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс, К. Долджин. – СПб: Питер, 2012. – (Серия «Мастера психологии»).

8. Родионов, А.В. Психология физического воспитания и спорта: Учебник для вузов / А.В. Родионов. – М.: Академический Проект; Фонд «Мир», 2004. – 576 с. («Gaudeamus»).
9. Семенова, Л.Э. Особенности Я-концепции подростков, воспитывающихся в условиях отцовской депривации / Л.Э. Семенова, Т.А. Серебрякова, Н.И. Белаш // Вестник Мининского университета. – 2019. – Т. 7, №2. – С. 11. – URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/991/728>
10. Серебровская, Н.Е. Новый взгляд на подготовку тренера в системе высшего профессионального образования / Н.Е. Серебровская, О.В. Суворова, Н.И. Дунаева // Вестник Мининского университета. – 2020. – Т. 8, №2. – С. 4. – URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/1087/780>

## УДК 159

**кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и дефектологии Никуленкова Ольга Евгеньевна**

ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт» (г. Невинномысск);

**кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогического образования, декан гуманитарного факультета Демченко Наталья Юрьевна**

ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт» (г. Невинномысск);

**кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогического образования Макаренко Инна Петровна**

ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт» (г. Невинномысск)

### ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

*Аннотация.* Подвергаются рассмотрению наиболее значимые психологические аспекты организации творческой деятельности преподавателей российской системы высшего образования на современном этапе её развития. Перед началом обсуждения основного предмета демонстрируются условия, в которых протекает развитие системы ВО на протяжении трёх последних десятилетий. Доказывается, что поиск путей оптимизации процесса организации творческой деятельности профессорско-преподавательского состава является актуальной на сегодняшний день проблемой дальнейшего совершенствования образовательной сферы. Далее исследуются основные черты процесса педагогического творчества, его признаки. Также демонстрируются потенциальные продукты эффективной творческой деятельности современного педагога высшей школы. Изучаются условия повышения эффективности творческой деятельности современного преподавателя системы высшего образования.

*Ключевые слова:* педагогическое творчество, творчество преподавателя высшей школы, преподаватель, высшее образование, модернизация системы высшего образования.

*Annotation.* The most significant psychological aspects of the Russian higher education system teachers' creative activity organization at its development present stage are considered. Before starting the discussion of the main subject, the conditions in which the development of the higher education system has been taking place over the past three decades are demonstrated. It is proved that the search for ways to optimize the process of organizing the creative activity of the teaching staff is an urgent problem of its further improvement today. Further, the main features of the pedagogical creativity process, its signs are investigated. The potential products of effective creative activity of a modern high school teacher are also demonstrated. The conditions of increasing the creative activity effectiveness of a modern higher education teacher are studied.

*Key words:* pedagogical creativity, creativity of a higher school teacher, teacher, higher education, modernization of the higher education system.

**Введение.** Повышение качества образования, в т.ч. высшего, представляет собой одну из важнейших задач в контексте дальнейшей модернизации всех сфер жизни РФ [1; 5; 9; 13-14]. Она отличается сложностью и многоаспектностью.

В свою очередь, одними из значимых аспектов данной проблемы являются вопросы, связанные с развитием творческой деятельности преподавателя высшей школы [2; 6-8; 14]. Их актуализация связана с возрастающей потребностью современного общества в специалистах, отличающихся способностью к быстрой адаптации в условиях динамично меняющейся социально-экономической и культурной среды, а равно и развитыми способностями к эффективной творческой деятельности.

Исследование ключевых психологических аспектов организации творческой деятельности преподавателей высшей школы является значимым в плане разработки социально-педагогических условий, обеспечивающих эффективную работу организаций ВО, а также в контексте проблем, связанных с мотивационно-потребностной сферой преподавателя, его мотивационной готовности и профессиональной компетентности [7, С. 135-136].

**Изложение основного материала статьи.** Основной особенностью педагогического творчества современного преподавателя вуза является то, что объектом и одновременно субъектом его профессиональной деятельности выступает личность студента. Соответственно, прочие виды творческой деятельности уступают педагогическому творчеству по своей сложности и ответственности по той причине, что в процессе профессиональной деятельности преподавателя организации высшего образования происходит «творение» и «сотворение» личности будущего специалиста [4, С. 120].

Непосредственно перед началом исследования ключевых психологических аспектов процесса организации творческой деятельности ППС организаций ВО следует рассмотреть основные аспекты понятия «творческая личность». В их числе следует выделить:

- смелость воображения и мысли;
- независимость суждений;
- критичность суждений;
- готовность к потенциальным рискам;
- высокая степень познавательной активности [8, С. 24].

Соответственно, в современной науке дефиниция «творческая личность» определяется как тип личности, для которого характерны:

- мотивационно-творческая активность, проявляющаяся в органическом единстве с высоким уровнем творческих способностей;
- устойчивая направленность на творчество [17, С. 15].

Педагогическое творчество является более «регламентированным» в пространстве и времени по сравнению с другими видами творчества. Соответственно, этапы творческого процесса являются жестко связанными во времени и требуют оперативного перехода от одного к другому. В работе современного преподавателя высшей школы практически исключены паузы между актами творческой деятельности [2; 6]. Действительно, педагог системы высшего образования ограничен количеством часов, отводимых на изучение конкретной темы, раздела, ограничен аудиторным временем. При этом в процессе проведения им учебных занятий весьма вероятным представляется возникновение различных ситуаций, требующих квалифицированного решения. Качество последнего также зависит от фактора времени [6, С. 29].

Далее, важной особенностью творческой деятельности современного преподавателя высшей школы является то, что её результаты поддаются оценке не сразу. При этом, однако, Развитые аналитические способности преподавателя позволяют на основе частичных результатов предвидеть итоги его профессионально-преподавательской деятельности в долгосрочной перспективе [3; 5; 12].

Мощным стимулирующим фактором творческой деятельности преподавателя выступает атмосфера творческого поиска в педагогическом и студенческом коллективах. Реалии современного общества и, в частности, образовательной сферы, обязывают преподавателя высшей школы не только осуществлять эффективное развитие у студентов системы знаний, умений и навыков, необходимых для дальнейшей профессиональной деятельности, но и демонстрировать им пример творческого отношения к различным видам собственной активности. Это с большой вероятностью будет способствовать развитию у обучающихся профессиональной мобильности и ряда общекультурных компетенций, необходимых для построения карьеры в условиях современного общества [1; 3; 15].

Важным условием эффективного осуществления современным преподавателем вуза творческой деятельности является наличие у него развитого комплекса умений и навыков, связанных с управлением собственным эмоционально-психологическим состоянием и обучением этому студентов [6, С. 30-31].

Можно выделить следующие критерии творчества современного преподавателя высшей школы:

- наличие развитого умения принимать нестандартные решения по перестройке учебно-воспитательной работы в соответствии с текущей педагогической ситуацией [2; 7; 9];
- способность эффективно применять опыт профессионального обучения, накопленный в результате деятельности предшествующих поколений педагогов-исследователей и практиков;
- развитый комплекс умений, связанных со всесторонним анализом педагогических явлений и процессов;
- способность к интеграции в образовательный процесс инновационных технологий, характеризующихся подтверждённой эффективностью;
- видеть нерешенные проблемы теории и практики обучения и воспитания студентов [3; 11; 15].

На современном этапе разработки соответствующей проблематики мы можем говорить о ряде потенциальных продуктов педагогического творчества преподавателя организации ВО (табл. 1).

Таблица 1

#### Продукты педагогического творчества преподавателя высшей школы

Наименование	Характеристика
Методическая находка	По сути, представляет собой новое выполнение широко известной ранее дидактически необходимой операции.
Методическое усовершенствование	Представляет собой применение известных средств обучения с разработкой новых дидактических материалов для них.
Методическое изобретение	Разработка новых методических приемов и средств.
Дидактическое открытие	Разработка новых методов обучения.
Педагогическое открытие	Разработка новой системы обучения и воспитания для каждого уровня образования [6; 10-11; 15].

В связи с вышеизложенным встает вопрос о необходимости создания условий, позволяющих эффективно приобщать к педагогическому творчеству преподавателей вуза (табл. 2).

Таблица 2

#### Условия развития педагогического творчества

Объективные условия	Субъективные условия
Научная обоснованность разрабатываемых методических рекомендаций и установок [12-13; 15-16].	Развитая интуиция.
Определённая свобода во времени.	Владение навыками эффективного использования современных образовательных технологий преподавательской технологией.
Необходимый уровень развития научного знания в психолого-педагогической и специальной сферах.	Развитое педагогическое мышление и рефлексия.
Материально-техническая оснащённость педагогического процесса.	Знание основных закономерностей и принципов развития целостного учебно-воспитательного процесса.
Положительный эмоционально-психологический климат в коллективе.	Наличие осознанного стремления к педагогическому творчеству.
Социально-экономическая и культурная реальность.	Умение принимать оперативные решения в нетипичных ситуациях.
	Высокий уровень общекультурной подготовки преподавателя.
	Проблемное видение.
	Владение преподавателем современными концепциями подготовки специалиста с высшим образованием.

В пространстве современной системы высшего образования можно выделить ряд условий, в наибольшей степени способствующих развитию творческого потенциала преподавателя в процессе осуществления им профессиональной деятельности (табл. 3).

Таблица 3

#### Условия развития творческого потенциала преподавателя в пространстве современной организации ВО

Внешние условия	Внутренние условия
Образ профессионала, сложившийся на уровне профессиональной группы.	Сформированность образа профессионала на уровне высоких стандартов.
Профессионализм коллективов, в которых работают преподаватели.	Удовлетворенность различными сторонами труда и отношениями в педагогическом коллективе.
Специфика осуществляемой деятельности.	Наличие положительных мотивов выбора профессии, осознанных профессиональных целей.
Психологический климат в коллективе.	
Существующая в образовательном пространстве ВО система организационных форм и методов развития творческой активности преподавателей [7, С. 126].	

Педагогическое творчество может проявляться в многообразных формах и способах творческой самореализации преподавателя высшей школы. В большинстве ситуаций профессиональной деятельности оно непосредственно связано с уровнем развития преподавательской культуры у педагога высшей школы [1; 3-4; 16]. Достижение достаточно высокого уровня её развития позволяет современному педагогу системы ВО осуществить выход за пределы устойчивых педагогических взглядов и пристрастий к конкретным видам и способам профессионально-преподавательской деятельности. Таким образом, неразрывно связанными являются понятия «самореализация педагога», «педагогическое творчество» и «педагогическая культура».

В связи с вышеизложенным мы можем с определённой долей уверенности говорить об уровнях педагогического творчества (табл. 4).

Таблица 4

#### Уровни педагогического творчества

Уровень	Характеристика
1	Элементарное взаимодействие с аудиторией. Может быть использована обратная связь, но при этом преподаватель работает в соответствии с существующими шаблонами, опытом коллег.
2	Оптимизация деятельности на учебных занятиях, начиная с этапа планирования, творческая составляющая состоит в умелом выборе и целесообразном сочетании уже известного преподавателю содержания, методов и форм обучения.
3	Эвристический уровень, на котором преподавателем системы ВО используются творческие возможности «живого» общения с обучающимися.
4	Полная самостоятельность преподавателя [6; 13-14; 17].

Выше отмечалось о такой отличительной черте творчества преподавателя высшей школы, как участие в нём обучающихся в качестве не только объектов, но и субъектов деятельности. С учётом всего сказанного ранее можно выделить следующие уровни сотворчества преподавателя и учащихся (табл. 5).

Таблица 5

#### Уровни сотворчества преподавателя и учащихся

Наименование уровня	Характеристика
Преподаватель-«премьер»	Преподаватель не соотносит собственный творческий процесс с деятельностью обучающихся, он творит от себя и для себя.
Преподаватель-«дирижер»	Преподаватель соотносит собственный творческий процесс с деятельностью аудитории, управляет общим творческим процессом.
Преподаватель-«зеркало»	Преподаватель учитывает нюансы деятельности отдельных студентов.
Преподаватель-«режиссер»	Преподаватель создает общую концепцию занятия, учитывает особенности отдельных обучаемых, обеспечивает им индивидуальное самовыражение и творческое сотрудничество, самый трудный и эффективный уровень сотворчества [2-5; 8; 13].

**Выводы.** Таким образом, мы можем заключить, что повышение качества высшего образования в нашей стране является одной из важнейших задач в контексте дальнейшей модернизации всех сфер её жизни.

Важным аспектом указанной проблемы является развитие творческой деятельности преподавателя высшей школы.

Педагогическое творчество может проявляться в многообразных формах и способах творческой самореализации преподавателя высшей школы.

Оно может эффективно осуществляться только совместно с другими участниками образовательного процесса при соблюдении охарактеризованных выше условий.



## Литература:

1. Агарагимова, В.К. и др. Подготовка студентов бакалавриата, магистратуры, аспирантуры к осуществлению будущей профессиональной деятельности на основе современных социокультурных реалий / В.К. Агарагимова, М.А. Абдулаев и др. – М.: Институт деловой карьеры, 2021. – 169 с.
2. Белова, С.Н. Теоретико-методические основания формирования компетентности преподавателей в области внутривузовского оценивания качества образовательного процесса: Дис... д-ра пед. наук. / С.Н. Белова. – М., 2017. – 435 с.
3. Беспалько, В.П. Качество образования и качество обучения / В.П. Беспалько // Народное образование. – 2017. – № 3-4. – С. 105-113.
4. Дронова, С.Ю. Мотивация преподавателя: креативность и коллаборативная среда / С.Ю. Дронова // Общество: социология, психология, педагогика. – 2020. – № 6. – С. 115-121.
5. Ерина И.А. Современные тенденции развития системы образования Российской Федерации / И.А. Ерина, И.Р. Позднякова, Ю.В. Сорокопуд // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 6(91). – С. 313-315.
6. Исаев, И.Ф. Профессионализм преподавателя: культура, стиль, индивидуальность. / И.Ф. Исаев, Л.Н. Макарова. – М.: Издательский центр «Академия». – 2002. – 208 с.
7. Колмагорова, Н.С. Социально-педагогические условия развития творческой активности преподавателя высшей школы. Дис... канд. пед. наук. / Н.С. Колмагорова. – Барнаул, 2007. – 206 с.
8. Кучерова, О.Е. Творчество как необходимая составляющая личностного роста преподавателя высшей школы / О.Е. Кучерова // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. – 2018. – Т. 17. – № 38. – С. 22-25.
9. Масланов, Е.В. Цифровизация и развитие информационно-коммуникационных технологий: новые вызовы или обострение старых проблем? / Е.В. Масланов // Цифровой ученый: лаборатория философа. – 2019. – Т. 2. – №1. – С. 6-21.
10. Морозов, А.В. Креативная педагогика и психология / А.В. Морозов, Д.В. Чернилевский. – М.: Академический проект, 2004. – 560 с.
11. Психология развития субъекта образовательной и профессиональной среды / под ред. М.В. Лукьяновой, А.С. Лукьянова. – Ставрополь: Изд-во СКФУ, 2017. – 274 с.
12. Савенков, А.И. Педагогическая психология: Учебник для вузов. В 2-х т. / А.И. Савенков. – М.: Академия, 2009. – Т.2. – 240 с.
13. Саидов, З.А. Навыки XXI века в контексте современных образовательных реалий / З.А. Саидов, Н.У. Ярычев, Н.И. Соколова // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 2(87). – С. 318-320.
14. Саидов, З.А. Эмоциональный интеллект как составляющая коммуникативной компетентности педагога / З.А. Саидов, Н.У. Ярычев, И.А. Локтионова // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 2(87). – С. 240-243.
15. Сорокопуд, Ю.В. Педагогика высшей школы: учебное пособие для магистров, аспирантов и слушателей системы повышения квалификации и переподготовки, обучающихся по дополнительной программе для получения квалификации «Преподаватель высшей школы» / Ю.В. Сорокопуд. – Ростов н/Д.: Феникс, 2011. – 540 с.
16. Фильченко, И.Ф. Методология и технологии вовлечения в инновационную деятельность преподавателей вуза. Автореф. дис... д-ра пед. наук. / И.Ф. Фильченко. – Калининград, 2017. – 45 с.
17. Шаршов, И.А. Профессионально-творческое саморазвитие субъектов образовательного процесса в вузе. Автореф. дис... докт. пед. наук. / И.А. Шаршов. – Белгород, 2005. – 50 с.

Психология

УДК 376.37

кандидат психологических наук, доцент **Ольхина Елена Александровна**

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

магистрант магистерской программы «Психолого-педагогическое

сопровождение лиц с ОВЗ» **Цветкова Мария Юрьевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

### ОСОБЕННОСТИ ПОЛОРОЛЕВОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

*Аннотация.* В статье представлен литературный и экспериментальный анализ проблемы формирования полоролевой идентичности у младших школьников с умственной отсталостью. Доказывается, что данная проблематика недостаточно изучена применительно младшего школьного возраста с учетом семейного статуса ребенка. Описываются факторы и условия, определяющие детскую полоролевою идентичность. Выделяются особенности ее становления в условиях интеллектуальной недостаточности. Выделяются закономерности протекания полоролевой идентичности у умственно отсталых мальчиков и девочек. В рамках экспериментального анализа дается описание процесса формирования полоролевой идентичности у детей с умственной отсталостью в полных и неполных семьях. Определяются общие характеристики представлений умственно отсталых младших школьников о собственном и противоположном полах и выделяются различия во мнениях у мальчиков и девочек. Анализируются трудности и специфические особенности процесса идентификации с учетом половозрастного статуса ребенка.

*Ключевые слова:* младший школьный возраст, обучающиеся с умственной отсталостью, умственно отсталые младшие школьники, полоролевая идентичность, полные семьи, неполные семьи, половозрастной статус.

*Annotation.* The article presents a literary and experimental analysis of the problem of gender role identity formation in younger schoolchildren with mental retardation. It is proved that this problem has not been sufficiently studied in relation to primary school age, taking into account the family status of the child. The factors and conditions determining children's gender role identity are described. The peculiarities of its formation in the conditions of intellectual insufficiency are highlighted. The regularities of the course of gender-role identity in mentally retarded boys and girls are highlighted. The experimental analysis describes the process of gender role identity formation in children with mental retardation in full and incomplete families. The general characteristics of the ideas of mentally retarded younger schoolchildren about their own and opposite sexes are determined and differences in opinions between boys and girls are highlighted. The difficulties and specific features of the identification process are analyzed, taking into account the gender and age status of the child.

*Key words:* primary school age, students with mental retardation, mentally retarded primary school students, gender-role identity, full families, incomplete families, gender and age status.

**Введение.** В настоящий момент в системе специального образования наблюдаются изменения, направленные на индивидуализацию и гуманизацию образовательного процесса. В современных условиях особое значение придается роли и месту личностного, эмоционального развития, самосознания и сознательной регуляции поведения ребенка в обществе [5, С. 24]. Среди значимых условий становления личности является ее адекватная и своевременная полоролевая идентичность, определяющая этапы социализации и адаптации. Формирование идентичности – сложный и поэтапный процесс, зависящий от множества факторов объективного и субъективного характера. Среди них наличие у ребенка интеллектуальных нарушений выступает серьезным определенным осложнением на пути идентификации себя с определенными полом [3, С. 10]. При умственной отсталости естественное становление полоролевой идентичности затруднено, что существенно влияет на адекватность самооценки, поведения и возможности интеграции в обществе [7, С. 16].

Исследования в области олигофренопедагогики убедительно доказывают наличие трудностей и специфических особенностей полоролевой идентификации умственно отсталых обучающихся. Однако специфика этого процесса с учетом семейного статуса ребенка изучена недостаточно, что определяет актуальность и новизну настоящего исследования. Остается недостаточно решенным вопрос о создании действенных и удобных для практики психокоррекционных программ и технологий, направленных на преодоление трудностей самоидентификации младших школьников с умственной отсталостью [10, С. 18].

**Изложение основного материала статьи.** Обзор психолого-педагогической литературы позволяет констатировать, что у младших школьников с умственной отсталостью отмечается специфичность полоролевого поведения, половой активности и ориентации. Значительные затруднения связаны с развитием половой осведомленности [1, С. 6]. Это подтверждает факт, что умственно отсталые обучающиеся имеют меньше информации о жизненных событиях, связанных с полом, их представления о роли пола в жизни человека искажены. В исследованиях убедительно подчеркивается, что процесс становления соответствующей половой роли может задерживаться на 4-6 лет [2, С. 9].

В фокусе научного интереса находятся исследования становления полоролевой идентичности у мальчиков и девочек. Исследователи определили, что у молодых людей с умственной отсталостью идентификация себя со своим полом протекает сложнее, чем у представительниц противоположного пола. Информированность о представителях своего пола значительно выше, чем о противоположном поле. Эта характеристика не зависит от уровня интеллектуального развития, а заключается в бедности словесного описания своей внешности [5, С. 21]. Младший школьник, описывая себя, как представителя своего пола, перечисляет в основном лишь общие внешние данные, не зависящие от пола. Осведомленность школьников, как о своем, так и противоположном поле, у девочек выше, чем у мальчиков с одинаковым уровнем интеллекта [6, С. 14]. Основные представления о полоролевых различиях основываются у обучающихся с умственной отсталостью на деталях внешнего вида человека [4, С. 19].

В дефектологической и психологической литературе подробно изучены условия и факторы, определяющие развитие полоролевой идентичности у детей. К основополагающим исследователи относят семьи и семейное воспитание ребенка [10, С. 20]. По мнению ученых в условиях семьи у детей формируются установки и особенности поведения под влиянием родительского авторитета и детско-родительских отношений. Наблюдая за отцом или матерью и подражая им, ребенок усваивает систему типичных ролей, в которой он отождествляет себя с одним из членов семьи. Ряд авторов связывают первичную полоролевою идентификацию с матерью, не зависимо от пола ребенка, а также с усвоением им социальных ролей родителей [9, С. 21, 10, С. 34].

Таким образом, литературный обзор позволил рассмотреть сущностные характеристики понятия полоролевая идентичность и проанализировать специфику и условия ее формирования у умственно отсталых обучающихся. Важно подчеркнуть, что в исследованиях полоролевой идентичности преимущественно рассматриваются обучающиеся подросткового возраста, а этап ее формирования на этапе начального обучения нечасто становится объектом научного анализа. В ходе изучения литературы было установлено, что и вопросы влияния статуса семьи на формирование идентичности младшего школьника с умственной отсталостью изучены недостаточно полно. Исходя из данного положения, нами была определена цель экспериментального исследования – изучить специфику формирования полоролевой идентичности у умственно отсталых младших школьников из полных и неполных семей.

В эксперименте приняли учащиеся 1 и 2 классов в количестве 36 человек. Из них 18 (9 мальчиков и 9 девочек) детей из неполных семей и 18 (9 мальчиков и 9 девочек) детей из полных семей. Все дети обучаются по адаптированной основной образовательной программе для умственно отсталых обучающихся (1 вариант) и имеют соответствующее заключение ПМПК. Для решения исследовательских задач был подобран следующий диагностический инструментарий: «Полустандартизированное интервью» В.Е. Кагана, проективная методика «Нарисуй человека своего и противоположного пола» К. Маховер, методика «Половозрастная идентификация» Н.Л. Белопольской, методика Знаменской «Составление рассказа о противоположном поле».

Согласно результатам методики «Полустандартизированное интервью» В.Е.Кагана все обучающиеся с умственной отсталостью из полных и неполных семей понимают, к какому полу они принадлежат. Они знают, что биологический пол не изменен в течение всей жизни. При этом существенных отличительных особенностей между мальчиками и девочками умственно отсталые младшие школьники назвать не смогли вне зависимости от статуса семьи. Они выделяют только внешние различия, не всегда соотносящиеся с тематикой беседы: например, «Мальчики часто дерутся, мальчики шумные, бегают, играют в машинки. Девочки носят юбки, девочки маленькие», «У девочек длинные косички», «Девочки меня обижают» и др.

Противоречивость и затрудненность процесса формирования полоролевой идентичности ярко проявляется в вопросе желания изменить свой пол, когда ребенок вырастит. Мальчики из неполных семей в 78% случаев ответили утвердительно. Из полных семей все мальчики (100%) не хотят изменять свой пол в будущем. Девочки, вне зависимости от статуса семьи, не хотят менять свой пол в будущем. Как показывает практика и дополнительные беседы с обучающимися, стремление у мальчиков в дальнейшем стать девочкой связано с меньшими требованиями, которые предъявляются к женскому полу. Они говорили, что девочкам меньше запретов (ты же мальчик, не плачь), претензий (мужчина должен много работать) и условий (мальчикам нельзя себя так вести, так могут делать только девочки...).

Результаты методики «Нарисуй человека своего и противоположного пола» по методике К. Маховер позволяют установить, что у младших школьников с умственной отсталостью из полных и неполных семей не сформировано понимание о вторичных половых признаков своего и противоположного пола. Девочки (22%) из полных и неполных семей с умственной отсталостью нарисовали вторичные половые признаки. Они изобразили в рисунках у женщин узкую талию, широкие бедра и пышные длинные волосы. В рисунках противоположного пола вторичные половые признаки отсутствуют. Остальные респонденты (78%) не смогли отметить вторичные признаки ни своего, ни противоположного пола. Аналогичная ситуация наблюдалась у мальчиков с умственной отсталостью. Не смотря на воспитание в полных или неполных семьях, никто не смог изобразить половые признаки обоих полов. При этом образ человека достаточно отчетливо

виден. У мальчиков рисунки более схематичны. Они не уделили внимание наличию аксессуаров, причесок, одежды и пр., в отличие от девочек, у которых данные показатели встречаются избирательно.

Анализ данных по методике Н.Л. Белопольской «Половозрастная идентификация» свидетельствует о серьезных затруднениях у умственно отсталых младших школьников с возрастной идентификацией. Не могут правильно определить свой настоящий возрастной статус 83% испытуемых из неполных семей. Они отнесли себя к ребенку дошкольного возраста. 17% младших школьников этой категории смогли правильно идентифицировать свой настоящий образ с образом школьника на картинке. У обучающихся из полных семей 89% младших школьников с умственной отсталостью сопоставили свой настоящий половозрастной статус с образом дошкольника, и только 11% правильно смогли определить свой возраст и соотносить его с изображением.

Соотнесение себя с предшествующим и будущим возрастным периодом вызвало наибольшие трудности у участников эксперимента. Восприятие таких абстрактных категорий как будущее – объективно сложная для детей задача. Это подтверждают данные методики, согласно которым 66% младших школьников с умственной отсталостью представили себя уже как человека зрелого возраста. Смогли правильно идентифицировать следующий возрастной этап 34% респондентов, назвав себя юношей или девушкой.

Существенные различия в понимании предшествующего возраста продемонстрировали умственно отсталые ученики из полных и неполных семей. Дети, воспитываемые мамой и папой, все смогли правильно назвать свой прошлый возрастной статус. В отличие от 73% испытуемых из неполных семей, представивших себя как ребёнка младенческого возраста, остальные 27% правильно ответили на данный вопрос.

Вербализировать и дать описательные характеристики противоположного пола затруднились все участники эксперимента согласно результатам методики «Составление рассказа о противоположном поле». Они не могли составить даже краткий рассказ и включить в него близкие по тематике описания. Бедность словарного запаса, специфика мыслительных операций и узость знаний не позволили детям представить хотя бы близкие к теме описания. Дети не выделяют отличительные особенности пола. В качестве примера можно привести следующие высказывания: «Мальчики ходят в садик. Мальчики любят сладкое. Они могут играть со мной». Младшие школьники с умственной отсталостью не смогли дополнить свои рассказы и при наводящих вопросах педагога о различии полов. Они указали, что мальчики и девочки ничем не отличаются друг от друга. Мальчики обратили внимание на то, что с девочками они не любят играть. Следует подчеркнуть, что умственно отсталые дети из неполных семей крайне негативно отзываются о противоположном поле. Например: «Девочки глупые», «Мальчики очень плохие» и пр.

**Выводы.** На основании полученных результатов исследования были выделены следующие особенности полоролевой идентичности у младших школьников с умственной отсталостью:

1. По большинству изучаемых параметров полоролевой идентичности нет принципиальных различий у умственно отсталых детей из полных и неполных семей. Решающим фактором в данном случае будет выступать наличие интеллектуальных нарушений у ребенка. Однако у респондентов из неполных семей в большей степени затруднена возрастная идентификация и преобладает негативное отношение к противоположному полу.

2. Изображение человека своего и противоположного пола у большинства младших школьников с умственной отсталостью является схематичным, шаблонным и примитивным. Представления об отличии полов просматриваются в большинстве случаев в изображении внешнего вида человека. Девочки с умственной отсталостью придают большее значение соответствию одежды и аксессуаров полу. Все дети с умственной отсталостью знают к какому полу они принадлежат и о его неизменности в течении жизни.

3. У девочек с умственной отсталостью младшего школьного возраста развитие полоролевой идентичности проходит более успешно, чем у мальчиков.

4. Понимание у младших школьников с умственной отсталостью о настоящем, прошлом и будущем половозрастном статусе сформировано недостаточно и требует коррекционной работы.

#### **Литература:**

1. Бурико, А.А. Особенности личности умственно отсталых детей младшего школьного возраста / А.А. Бурико // Актуальные аспекты псих.-пед. сопровождения детей с особыми образовательными потребностями: материалы регионального науч.-практ. сем. – Комсомольск-на-Амуре: АмГПУ, 2015. – С. 6.

2. Денисенко, Е.В. К вопросу об особенностях поло-ролевой идентичности детей младшего школьного возраста специальной (коррекционной) школы VIII вида / Денисенко Е.В. // Специфика педагогического образования в регионах России. – 2009. – №2. – С. 9.

3. Денисова, Е.Н. Формирование представлений о межполовых и семейно-ролевых отношениях у умственно отсталых подростков в процессе коррекционного обучения и воспитания. :диссертация...канд.пед.наук: 13.00.03 / Денисова Елена Николаевна. – Москва, 1998. – 10 с.

4. Заиграева, Н.В. Представления о социальном и полоролевом поведении младших школьников с интеллектуальной недостаточностью / Н.В. Заиграева // Воспитание и обучение: теория, методика и практика: материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. – Чебоксары, 2015. – С. 19.

5. Заиграева, Н.В. Особенности поло ролевых представлений умственно отсталых учащихся младших классов / Н.В. Заиграева // Практическая психология: от фундаментальных исследований до инноваций: мат-лы III Международной науч.-практ. конф. – Тамбов, 2008. – С. 21-24.

6. Каштанова, С.Н. Исследование поло ролевой идентичности у подростков с умственной отсталостью / С.Н. Каштанова, А.Н. Николаева // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. – С. 14.

7. Киселевская, Н.А. Гендерные особенности поло ролевого поведения умственно отсталых младших школьников / Н.А. Киселевская // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. – 2015. – № 13. – С. 14.

8. Кузьмина, Т.И. Диагностика Я социального у младших школьников с интеллектуальными нарушениями / Т.И. Кузьмина // Вестник Мининского университета. – 2019. – №4. – С. 23.

9. Нугаева, О.Г. Особенности половой идентичности у подростков с интеллектуальной недостаточностью: диссертация...канд.псих.наук: 19.00.10 / Нугаева Ольга Георгиевна. – Нижний Новгород, 2003. – 21 с.

10. Утенкова, С.Н. К вопросу о формировании поло ролевого поведения у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью / С.Н.Утенкова, Д.Л. Соколова // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2016. – №3. – С. 18.

11. Шипицына, Л.М. Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта / Л.М. Шипицына. – Санкт-Петербург: Речь, 2005. – С. 20.

УДК 158.8

кандидат психологических наук, доцент Прокопьева Светлана Александровна

Вологодский институт права и экономики Федеральной службы исполнения наказаний России (г. Вологда)

## ИССЛЕДОВАНИЕ КОМПОНЕНТОВ АНТИКОРРУПЦИОННОЙ УСТОЙЧИВОСТИ ГОССЛУЖАЩИХ

*Аннотация.* В статье на основе теоретического анализа описано эмпирическое исследование компонентов антикоррупционной устойчивости. Выборку составили сотрудники уголовно-исполнительной системы, которые относятся к категории госслужащих. В качестве методов использовались стандартизированный самоотчет и психосемантический метод цветowych метафор. Полученные результаты проверялись с помощью статистической обработки данных. Анализ данных наглядно продемонстрировал различия в уровне субъективного контроля у госслужащих. Особо интересен факт различий в уровне субъективного контроля в зависимости от возрастного развития человека. На основе психосемантического метода определены понятия, которые предположительно будут указывать на устойчивость личности к совершению коррупционных правонарушений. К таким понятиям отнесены: богатство, подарок, карьера, карьерный рост. Также интересным является факт определения уровня самооценки сотрудников. Так, как согласно анализу данных видно, что самооценка выше у более молодых сотрудников. А от того насколько адекватно человек оценивает себя и свои действия можно предположить его устойчивость к совершению правонарушений. Немаловажным является анализ базовых и актуальных потребностей исследуемых сотрудников. В заключении представлены общие выводы. Результаты проведенной работы будут полезны для психологов осуществляющих профессиональный отбор кандидатов на службу. Особо актуальным при прогнозировании поведения действующих сотрудников и сотрудников, находящихся в резерве кадров на выдвижение.

*Ключевые слова:* антикоррупционная устойчивость, субъективный самоконтроль, психосемантический метод, сотрудники уголовно-исполнительной системы.

*Annotation.* The obtained results were verified using statistical data processing. The analysis of the data clearly demonstrated the differences in the level of subjective control among civil servants. Of particular interest is the fact of differences in the level of subjective control depending on the age of human development. On the basis of the psychosemantic method, the concepts that are supposed to indicate the stability of the individual to commit corruption offenses are determined. Such concepts include: wealth, gift, career, career growth. Also interesting is the fact of determining the level of self-esteem of employees. So, according to data analysis, it is clear that self-esteem is higher among younger employees. And from how adequately a person evaluates himself and his actions, one can assume his resistance to committing offenses. It is also important to analyze the basic and actual needs of the studied employees. In conclusion, the general conclusions are presented. The results of the work carried out will be useful for psychologists who carry out professional selection of candidates for the service. Especially relevant when predicting the behavior of current employees and employees who are in the personnel reserve for promotion.

*Key words:* anti-corruption resistance, subjective self-control, psychosemantic method, employees of the penal system.

**Введение.** Для научного объяснения антикоррупционной устойчивости личности важное значение имеет раскрытие ее психологической структуры и ее содержательных компонентов. Как отмечает Пастушеня А.Н. на проявления антикоррупционной устойчивости оказывают влияния разнообразные факторы, начиная от уровня образования и до направленности личности [2, С. 67].

В профессиональном развитии государственные служащие осуществляют непосредственное взаимодействие с различными категориями людей, тем самым проходит процесс профессиональной социализации и принятие определенных норм и ценностями, которые впоследствии будут отражаться в его поведении. И от того, как сформировались профессиональные ценности и качества будет, зависит насколько устойчив будет человек, в отношении склонения его к совершению должностных правонарушений.

**Изложение основного материала статьи.** Большой объем научных исследований направлены на изучение социально экономических и юридических аспектов коррупции. Следует отметить, что недостаточно внимания уделено психологическим исследованиям изучаемой проблемы. Это обусловлено тем, что имеются методологические трудности, с которыми сталкивается исследователь психологических аспектов коррупции. Также не следует забывать что, согласно статистическим данным преобладающее число коррупционных правонарушений и проступков совершается сознательно и являются результатом осознанного выбора сотрудника.

Опираясь на модель, предложенную В.В. Киселевым, в структуре коррупционного поведения можно выделить ряд центральных компонентов: эмоционально-волевой, мотивационный, когнитивно-ценностный, операционально-деятельный компоненты [1, С. 34].

В нашем исследовании мы изучали мы обратились к изучению волевого компонента, который свидетельствует об умении управлять собственным поведением и мотивационный компонент, который помогает определить скрывающиеся мотивы поведения госслужащих и как следствие охарактеризовать их антикоррупционную устойчивость.

В исследовании приняло участие 40 человек. Так, в экспериментальной группе №1 были сотрудники ФКУ УИИ УФСИН России по Республики Карелия, у которых возрастной период входит в диапазон от 18 до 30 лет. Экспериментальная группа №2 – сотрудники ФКУ УИИ УФСИН России по Республики Карелия, у которых возрастной период входит в диапазон от 30 до 45 лет.

Для изучения уровня субъективного контроля нами была использована методика Дж. Роттера «Уровень субъективного контроля», результаты которой представлены в таблице 1.

**Сравнение значений, полученных с помощью методики «Уровень субъективного контроля» (Дж. Роттера) в исследуемых группах**

Шкалы	Среднее значение		Уровень различий по U-критерию Манна-Уитни
	Экспериментальная группа 1	Экспериментальная группа 2	
Общей интернальности	4,8	5,8	p<0,05
Интернальности в области достижений	3,8	5,9	p<0,05
Интернальности в области неудач	4,6	5,3	–
Интернальности в области семейных отношений	5,1	5,2	–
Интернальности в области производственных отношений	4,3	4,6	–
Интернальности в области межличностных отношений	4,6	5,4	–
Интернальности в отношении здоровья и болезни	4,3	6,4	p<0,05

Анализ эмпирических данных, представленных в таблице 1, позволяют увидеть, что у респондентов, включенных в первую экспериментальную группу по всем шкалам низкие показатели. Так по шкале «Общей интернальности» (4,8) данные говорят о том, что у респондентов низкий субъективный контроль над различного рода ситуациями. По шкале «Интернальности в области достижений» (3,8) данные свидетельствуют о том, сотрудник убежден что успех зависит только от внешних обстоятельств и никак не связан с его личными действиями или бездействиями. Следовательно, полагается на судьбу и не прикладывает усилий к достижению поставленных целей. Шкала «Интернальности в области неудач» с низкими показателями (4,6) говорит о том, что сотрудник склонен приписывать ответственность за свои неудачи и низкие профессиональные успехи другим людям или считать их результатом невезения. Шкала «Интернальности в области семейных отношений» также имеет низкие значения (5,1), что может косвенно свидетельствовать о склонности обвинять своих партнеров в возникновении сложных семейных ситуаций или возникновении внутрисемейных разногласий. Низкие показатели по шкале «Интернальности в области производственных отношений» (4,3) указывает на склонность респондентов изучаемой группы придавать более важное значение, внешним обстоятельствам – руководству, коллегам, спецконтингенту или просто случаю. Шкала «Интернальности в области межличностных отношений» с низкими значениями (4,6) может свидетельствовать о том, что люди из данной группы стараются избежать личной ответственности при межличностных взаимоотношениях с окружающими людьми. Респонденты с низкими показателями по шкале «Интернальности в отношении здоровья и болезни» (4,3) считают, что здоровье и болезнь результат действия других людей от которых будет зависеть состояние физического, психического и психологического здоровья.

Анализируя данные, можно предположить, что респонденты, включенные в первую экспериментальную группу характеризуется тем, что могут объективно проанализировать проблемы приведшие их к неудачам в различных сферах жизнедеятельности. Данные результаты эмпирического исследования могут говорить о том, что такие люди скорее всего будут более устойчивы к коррупционному давлению и будут осуществлять выбор между криминальным и законопослушным поведением в пользу второго.

Анализ эмпирических данных, у респондентов, включенных во вторую экспериментальную группу, по шкале «Интернальности в области производственных отношений» (4,6) имеет низкое значение. Это говорит о том, что сотрудники склонны придавать большее значение руководству и коллегам, а также достаточно много внимания уделять внешним обстоятельствам. По шкале «Интернальности в области семейных отношений» (5,2) и «Интернальности в области неудач» (5,3) имеют пограничные значения между низкими и средними значениями. Следовательно, данная категория респондентов более рационально подходит как к урегулированию внутрисемейных конфликтов, так и оценки своих действий при переживании неудач в разных областях.

Также есть шкалы со значениями выше среднего: «Интернальности в отношении здоровья и болезни» (6,4) и «Интернальности в области достижений» (5,9). Данные результаты косвенно свидетельствует о том, что респонденты второй группы при болезнях надеются только на себя, не виня окружающих. В области достижения сотрудники сами добиваются успехов и результатов, независимо от окружающих.

При сравнении значений между респондентами, включенными в первую и вторую экспериментальные группы, было выявлено, что значимые различия по трем шкалам: «Общей интернальности» (p<0,05), «Интернальности в области достижений» (p<0,05), «Интернальности в отношении здоровья и болезни» (p<0,05). По этим шкалам респонденты, включенные в первую экспериментальную группу, имеют значения ниже. Можно сделать вывод о том, что молодые сотрудники склонны к поиску причин во внешних обстоятельствах. В области достижений полагаются только на удачу.

Это может быть связано с тем, что молодые сотрудники в области достижения ищут помощь со стороны других сотрудников, внешних обстоятельствах. Также и в области здоровья и болезни они склонны искать причину на объективной стороне.

Результаты, полученные с помощью методики «Цветовые метафоры» (И.Л. Соломин) у респондентов, включенных в первую экспериментальную группу (в процентном соотношении)

Шкалы	Отношение		
	Привлекательные цвета	Нейтральные цвета	Непривлекательные цвета
Успех	90,9	9,1	0
Общение	74,5	23,3	2,1
Неудача	0	19,1	80,9
Богатство	55,3	23,4	21,3
Моя работа	46,8	28,1	51,8
Угроза	10,6	17,0	70,2
Подарок	74,5	12,8	12,8
Власть	29,8	25,5	46,8
Финансы	12,0	21,3	66,8
Моя карьера	53,0	27,7	31,9
Каким я хочу быть	63,8	17,0	19,1
Моя должность	29,8	20,6	49,6
Конкуренция	29,8	10,8	59,4
Ответственность	30,5	28,7	59,8
Профессия	51,5	32,6	30,0
Мое настоящее	20,5	34,0	64,5
Мое будущее	33,0	40,5	23,0
Стабильность	32,0	24,5	10,0
Карьерный рост	70,5	45,0	20,0
Мое прошлое	64,0	46,5	25,0
Взятка	0	32,0	75,0
Какой я на самом деле	45,0	36,0	56,5
Мой начальник	47,5	20,0	65,0

Анализ эмпирических данных, описанных в таблице 2, позволяют увидеть, что у респондентов, включенных в первую экспериментальную группу самым привлекательным цветом обозначили такие понятия, как «успех», «общение», «подарок», «карьерный рост». Можно предположить, что сотрудники, стремятся коммуницировать с окружающими людьми, ищут пути для профессионального роста. Однако следует обратить внимание на тот факт, что к привлекательному цвету отнесен «подарок», который можно интерпретировать как получение или преподнесение подарка для кого-то значимого. Анализируя такое понятие, как «взятка» можно увидеть, что испытуемые ассоциируют его с непривлекательным цветом и как следствие можно предположить, что для данной категории сотрудников данный вид коррупционного правонарушения является не значимым.

Следует обратить внимание, что понятия «настоящее» и «будущее» не отнесены к категории значимых понятий, тогда как представлением о «прошлом» обозначено самым привлекательным цветом. Следовательно, сотрудники предпочитают жить событиями прошлого, которые были более эмоционально окрашены и приносили большее удовлетворение.

С «настоящим» испытуемые ассоциируют свои обязанности, сосредоточенность на работе и неудачи. Возможно на данный момент сотрудники зарабатывают профессиональный опыт, поэтому сконцентрированы на выполнении работы, которая требует постоянной концентрации внимания и возможно неудачи связаны как раз с нарушением ее концентрации.

Представление о будущем связано с удовлетворением потребности в карьерном росте, богатстве. Расстояние между образом идеального «Я» и реального «Я» достаточно велико. Можно предположить, что сотрудники, находящиеся в данной экспериментальной группе, не совсем удовлетворены своими личностными качествами и постоянно стремятся к собственному идеалу.

«Мой начальник», «власть», «ответственность», «конкуренция» воспринимается как угроза и источник неприятностей. Можно сделать вывод, что сотрудники, состоящие в первой экспериментальной группе ввиду своих возрастных рамок и малого опыта, могут быть более подвержены коррупционным проявлениям. Также неудовлетворение базовых потребностей ведет к негативному и нервному состоянию организма. В следствии чего, человек будет искать более легкие способы выхода из сложившейся ситуации.

Результаты, полученные с помощью методики «Цветовые метафоры» (И.Л. Соломин) у респондентов, включенных во вторую экспериментальную группу (в процентном соотношении)

Шкалы	Отношение		
	Привлекательные цвета	Нейтральные цвета	Непривлекательные цвета
Успех	85,5	23,1	0
Общение	69,5	23,3	20,1
Неудача	0	20,1	80,9
Богатство	55,3	23,4	21,3
Моя работа	50,8	28,1	40,8
Угроза	10,6	17,0	70,2
Подарок	74,5	12,8	12,8
Власть	29,8	25,5	52,8
Финансы	12,0	21,3	49,8
Моя карьера	45,0	27,7	31,9
Каким я хочу быть	63,8	17,0	19,1
Моя должность	29,8	20,6	49,6
Конкуренция	29,8	15,8	59,4
Ответственность	30,5	25,7	59,8
Профессия	51,5	28,6	30,0
Мое настоящее	20,5	34,0	64,5
Мое будущее	69,0	40,5	23,0
Стабильность	32,0	24,5	10,0
Карьерный рост	70,5	45,0	20,0
Мое прошлое	64,0	46,5	25,0
Взятка	0	15,0	85,5
Какой я на самом деле	36,0	56,0	45,5
Мой начальник	50,5	23,0	65,0

Анализ эмпирических данных, описанных в таблице 3, позволяют увидеть, что у респондентов, включенных во вторую экспериментальную группу самым привлекательным цветом обозначили такие понятия, как «успех», «стабильность», «подарок», «моя работа», «общение». Можно предположить, что сотрудники, включенные в данную экспериментальную группу, стремятся к удовлетворению интересов и увлечений: материальных, коммуникативных, безопасных. Из этого следует, что у данной возрастной категории формируются потребность в безопасности, самоактуализации и материального благополучия. Ввиду скорого выхода на пенсию в уголовно-исполнительной системе, возможно, исследуемые респонденты стремятся осуществлять свою профессиональную деятельность с наименьшими потерями. Анализирую такое понятие, как «взятка» можно увидеть, что в данной экспериментальной группе также исследуемые ассоциируют его с непривлекательным цветом.

В данной группе базовые потребности связаны с будущим и обозначено самым привлекательным цветом. Если базовые потребности связаны с понятием «Мое будущее», то данные сотрудники строят планы на будущее, ставят цели и ищут пути их реализации.

Расстояние между образом идеального «Я» и реального «Я», небольшое. Можно предположить, что сотрудники, находящиеся в данной экспериментальной группе, удовлетворены своими личностными качествами и стремятся к адекватному продвижению в том числе и по «карьерной лестнице».

Также, как и в первой экспериментальной группе, такие понятия, как «мой начальник», «власть», «ответственность», «конкуренция» воспринимается как угроза и источник неприятностей. Из этого следует сделать вывод, что ввиду напряженной службы сотрудники уголовно исполнительной системы часто могут испытывать напряжения и несправедливость со стороны руководства в рабочие моменты, поэтому они также могут быть подвержены коррупционным проявлениям.

**Выводы.** Подводя итог как теоретическому, так и эмпирическому анализу по изучаемой проблеме, можно констатировать, что исследование антикоррупционной устойчивости нуждается в более объемном и комплексном анализе. Согласно результатам нашего исследования, что более молодые сотрудники менее выражен уровень данной устойчивости. По полученным результатам видно, что такие компоненты антикоррупционной устойчивости, как уровень саморегуляции, семантические конструкты (в том числе и на антикоррупционное поведение) различаются в обеих экспериментальных группах. Это свидетельствует о том, что в контексте разного профессионального и личного опыта сотрудники опираются на разные системы личностной организации для формирования устойчивого антикоррупционного поведения.

#### Литература:

1. Киселев, В.В. Психологические детерминанты антикоррупционного поведения сотрудников государственной организации: диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.03 / Киселев Вадим Васильевич. – Москва, 2016. – 258 с.

2. Пастушеня, А.Н. Антикоррупционная устойчивость личности: психологическая характеристика / А.Н. Пастушеня // Вестник МГУКИ. – 2013. – №6 (56). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/antikorrupsionnaya-ustoychivost-lichnosti-psihologicheskaya-harakteristika> (дата обращения: 04.06.2021). - Режим доступа: для зарегистрир. пользователей

## СОДЕРЖАНИЕ

### ПЕДАГОГИКА

<p>Абдулхалимова Раиса Омаровна Саламова Заира Магомедгаджиевна Рамазанова Патимат Муртузовна</p>	<p><b>ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКА В МЕДИЦИНСКИХ ВУЗАХ</b></p>	<p>4</p>
<p>Агарагимова Вера Казимагомедовна Магомедова Елена Эрнестовна Джамалудинова Заира Гамзатовна</p>	<p><b>ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ</b></p>	<p>8</p>
<p>Ageenko Natalia Vladimirovna Startseva Natalia Valerievna</p>	<p><b>TUTOR SUPPORT OF THE PROJECT STUDENT ACTIVITY</b></p>	<p>11</p>
<p>Алмазова Татьяна Владимировна</p>	<p><b>АДАПТИВНОЕ УПРАВЛЕНИЕ ЧАСТНЫМИ ОРГАНИЗАЦИЯМИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ</b></p>	<p>13</p>
<p>Асташенко Елена Васильевна</p>	<p><b>ТИПЫ ЗАДАНИЙ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ С АСПИРАНТАМИ СТРОИТЕЛЬНОГО ВУЗА</b></p>	<p>17</p>
<p>Баишева Лидия Михайловна</p>	<p><b>СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ И СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ БАКАЛАВРОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА</b></p>	<p>21</p>
<p>Banartseva Arina Vladimirovna Kaplina Ludmila Yurievna</p>	<p><b>THE ORGANIZATION OF STUDENTS' INDEPENDENT STUDY THROUGH THE USE OF INTERNET RESOURCES</b></p>	<p>23</p>
<p>Белова Екатерина Евгеньевна Архипова Мария Владимировна Степичева Алёна Анатольевна</p>	<p><b>ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЮМОРИСТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА</b></p>	<p>26</p>
<p>Бельмесова Светлана Сергеевна Нунатов Андрей Александрович</p>	<p><b>СРАВНИТЕЛЬНЫЙ ДИСПЕРСИОННЫЙ АНАЛИЗ КАЧЕСТВА ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ</b></p>	<p>28</p>
<p>Бжиская Юлия Вячеславовна Барабанова Ирина Геннадьевна Медведева Ольга Михайловна</p>	<p><b>ЗНАЧИМОСТЬ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ТРАНСПОРТНЫХ ПЕРЕВОЗОК В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ</b></p>	<p>33</p>
<p>Бибеева Ирина Николаевна</p>	<p><b>ВОКАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕВЦОВ В СТУДЕНЧЕСКОМ УЧЕБНОМ ХОРОВОМ КОЛЛЕКТИВЕ</b></p>	<p>35</p>
<p>Бичева Ирина Борисовна Ковчегова Марина Борисовна Горшенина Наталия Михайловна</p>	<p><b>РОЛЬ ЦЕННОСТНО-ЭМОЦИОНАЛЬНОГО И МОТИВАЦИОННОГО КОМПОНЕНТА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ В ЭМОЦИОНАЛЬНОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА</b></p>	<p>38</p>
<p>Боцоева Анна Владимировна Иваненко Татьяна Александровна Чупрова Альбина Алексеевна</p>	<p><b>ЭТАПЫ И ТЕХНОЛОГИИ РАЗРАБОТКИ АВТОРСКОГО ОНЛАЙН-КУРСА В КОНТЕКСТЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ ПРОБЛЕМАТИКИ СОВРЕМЕННОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ</b></p>	<p>40</p>
<p>Быстрова Наталья Васильевна Уракова Екатерина Андреевна Сидоров Андрей Николаевич</p>	<p><b>ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ</b></p>	<p>43</p>
<p>Ваганова Наталья Вячеславовна Золотова Марина Вианоровна Карпова Юлия Николаевна</p>	<p><b>СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ НАВЫКОВ АУДИРОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ КОМПЬЮТЕРНО-ОПОСРЕДОВАННОЙ КОММУНИКАЦИИ</b></p>	<p>46</p>
<p>Волохова Галина Владимировна Барсегян Каринэ Робертовна</p>	<p><b>ПРОБЛЕМНЫЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН В ЮРИДИЧЕСКОМ ВУЗЕ</b></p>	<p>49</p>
<p>Воронин Денис Михайлович Воронина Екатерина Геннадиевна</p>	<p><b>ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНСТРУМЕНТОВ РАСШИРЕННОЙ РЕАЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ</b></p>	<p>51</p>
<p>Вохрышева Евгения Валерьевна Чуйкова Элина Сергеевна</p>	<p><b>ОНЛАЙН-ФОРМАТЫ АКАДЕМИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ</b></p>	<p>55</p>
<p>Гасанова Светлана Саид-Гаджиевна Абдуллаева Муслимат Сурхайевна Ибрагимов Равзат Юсуповна</p>	<p><b>ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ</b></p>	<p>58</p>



Герасименко Татьяна Леонидовна Ермолаева Марина Евгеньевна	ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИТ-НАПРАВЛЕНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ИНОСТРАННОМУ (АНГЛИЙСКОМУ) ЯЗЫКУ	60
Гусева Наталья Валентиновна	ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА КАК СРЕДСТВО ОПТИМИЗАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ	63
Дворников Геннадий Сергеевич	ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ДИДАКТИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ БОЕВЫХ ДЕЙСТВИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ТАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ СУХОПУТНЫХ ВОЙСК	66
Димитриев Алексей Димитриевич	ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ФОРМИРОВАНИЯ МОРАЛЬНО-ПОЛИТИЧЕСКОЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ КУРСАНТОВ ПРОКУРОРСКО- СЛЕДСТВЕННОГО ФАКУЛЬТЕТА	70
Досмагамбетова Диана Жуматайкызы	УЧЕБНЫЕ ЗАДАНИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ	73
Жулина Елена Викторовна Лебедева Ирина Владимировна Шитикова Валерия Александровна	ВЛИЯНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ТЕМПО-РИТМИЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ РЕЧИ ЗАИКАЮЩИХСЯ ДОШКОЛЬНИКОВ НА ПРОЦЕСС ИХ КОММУНИКАЦИИ	76
Заборина Мария Алексеевна Брант Екатерина Александровна Сергеев Юрий Юрьевич	ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫЕ ЦЕННОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПОЛЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ: ОПЫТ СИСТЕМНОГО АНАЛИЗА	78
Заика Юлия Владимировна	РЕШЕНИЕ РАСЧЕТНЫХ ЗАДАЧ В КУРСЕ ОБЩЕЙ ХИМИИ ДЛЯ ИНЖЕНЕРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	82
Злобина Ольга Николаевна Седина Ирина Васильевна	ПРИМЕНЕНИЕ КОРПУСОВ В ОБУЧЕНИИ ПЕРЕВОДУ (ОБЗОР ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА)	86
Золоткова Евгения Вячеславовна Борисова Яна Александровна	ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ ДИСЛЕКСИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	89
Зонова Ольга Евгеньевна Филипова Наталья Алексеевна	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННОГО ИНСТРУМЕНТА «ЛЕКЦИЯ» LMS MOODLE В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	93
Зубрилин Константин Михайлович Раздобарина Лидия Александровна Якимов Игорь Анатольевич	СПЕЦИФИКА ПРОФИОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ В ОБЛАСТИ ИСКУССТВА	96
Зубрилин Константин Михайлович Раздобарина Лидия Александровна Никишова Наталья Александровна	ИНТЕГРАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СОВМЕСТНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА РОССИИ И КИТАЯ	99
Зульфугарова Ильнара Фазиловна Аллагулов Артур Минехатович	ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА ВОСПИТАННИКА ДЕТСКОГО ДОМА	101
Зыков Андрей Викторович	УПРАВЛЕНИЕ СИСТЕМОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ	104
Иванова Марина Михайловна Клочков Роман Викторович Швайков Владимир Владимирович	ФАКТОРЫ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВУЗЕ	106
Иванова Марина Михайловна Малетин Станислав Вячеславович Рындовская Елизавета Вадимовна	ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ НАУЧНО- ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	109
Исмаилова Замина Назимовна Шахназарова Патит Тайгибовна	ВКЛАД ДИСЦИПЛИНЫ «ОЦЕНИВАНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИКТ» В ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ПОДГОТОВКУ БУДУЩИХ МАГИСТРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	111

Исмаилова Наиля Иркиновна Хасанова Альфия Радифовна	ОРГАНИЗАЦИЯ ЗАНЯТИЙ ПО ОБУЧЕНИЮ СТУДЕНТОВ НОВОЙ СТАТУСНОЙ РОЛИ ТЬЮТОРА	114
Казначеева Светлана Николаевна Бичева Ирина Борисовна Казначеев Дмитрий Александрович	ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО ФИЗИКЕ КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ ИНТЕРЕСА И КАЧЕСТВА ОСВОЕНИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА	117
Карданов Алим Русланович Халметов Тимур Анварович	ЗНАЧЕНИЕ КОММУНИКАТИВНО-ПЕРЕГОВОРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОТРУДНИКА ПОЛИЦИИ ПРИ РАССЛЕДОВАНИИ ПРЕСТУПЛЕНИЙ	120
Кирюхин Дмитрий Вячеславович Полозова Валентина Петровна Радкевич Анна Валерьевна	ПРЕПОДАВАНИЕ ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКА НА ВЕТЕРИНАРНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ: ОШИБКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК ИСТОЧНИК ВДОХНОВЕНИЯ ДЛЯ ПЕДАГОГА	122
Кислякова Ольга Петровна Снежкина Лилия Павловна	ЕДИНЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ФУНДАМЕНТАЛЬНЫХ ФИЗИЧЕСКИХ ПОСТОЯННЫХ	125
Кислякова Ольга Петровна Воронина Марина Александровна Шипицина Надежда Михайловна	СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ФОРМ И МЕТОДОВ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ	128
Кисова Вероника Вячеславовна Семенова Елизавета Алексеевна Юренкова Марина Валерьевна	ВОСПИТАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	131
Кисова Вероника Вячеславовна Семенов Алексей Валерьевич Семенова Елизавета Алексеевна	АНАЛИЗ СВЯЗИ РЕЗУЛЬТАТОВ РЕГИОНАЛЬНОГО И ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНОГО ЭТАПОВ ОЛИМПИАДЫ ШКОЛЬНИКОВ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА ОСНОВЕ МАТРИЦ СОПРЯЖЕННОСТИ	134
Клименко Елена Васильевна Волхонская Анжелика Саитовна	ИНФОРМАЦИОННЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ КАК КОМПОНЕНТ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ (ИПКК) БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ	138
Колдина Маргарита Игоревна Шобонова Любовь Юрьевна Канатьев Павел Вадимович	СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	141
Корнева Ирина Николаевна Суздалева Алла Михайловна	ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ	143
Королева Юлия Александровна	ФАКТОРЫ САМОДЕТЕРМИНАЦИИ ПОДРОСТКОВ С СЕНСОРНОЙ ДЕПРИВАЦИЕЙ	146
Костикова Дина Алексеевна Лукьянченко Ирина Васильевна	ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В КАЧЕСТВЕ ВОСПИТАТЕЛЯ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	150
Кохановская Ирина Алексеевна Каменова Ирина Викторовна	СКАЗКОТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ СТРАХОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	153
Кравцова Лариса Алексеевна Магомедова Разият Магомедовна Алиханов Закир Ибадулахович	МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	156
Криворотенко Светлана Николаевна	ОСВОЕНИЕ НОРМ И ПРАВИЛ БЕЗОПАСНОСТИ КАК ОДНОЙ ИЗ ОСНОВНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ ЧЕЛОВЕКА В РАМКАХ КУРСА «БЕЗОПАСНОСТЬ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	159
Кролевецкая Елена Николаевна	ПОЛИСУБЪЕКТНОСТЬ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЯВЛЕНИЕ	162
Круподерова Елена Петровна Бойко Анастасия Владимировна Барсук Наталья Сергеевна	ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКЕ	165
Круподерова Елена Петровна Круподёрова Климентина Руслановна Вертинская Анна Сергеевна	ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРОГРАММИРОВАНИЯ	167

Крылова Алла Сергеевна Лаптева Елена Юрьевна Айтуганова Жанна Илевна	О ПЕРСПЕКТИВАХ ОНЛАЙН ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ: УРОКИ ПАНДЕМИИ	170
Купавцев Тимофей Сергеевич	АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ПРОЕКТИРОВАНИИ СРЕД ЛИЧНОСТНОГО САМОРАЗВИТИЯ	172
Кусова Диана Олеговна Калустьянц Каринэ Артемовна	К ВОПРОСУ О ПРОБЛЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕФОРМАЦИИ ПЕДАГОГОВ	175
Кустов Денис Анатольевич	ВОСПИТАНИЕ МОРАЛЬНО-ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ КУРСАНТОВ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В ЦЕЛОСТНОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ ВОЕННОГО ВУЗА	178
Лапшова Анна Владимировна Уракова Екатерина Андреевна Семенова Дарья Михайловна	ДИАГНОСТИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ	181
Литвиненко Наталья Валерьевна Гасилина Мария Александровна	ФОРМИРОВАНИЕ СПОСОБНОСТИ К СОТРУДНИЧЕСТВУ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ДЕЗАДАПТИВНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ	184
Лохтина Татьяна Николаевна Метелица Виктория Ивановна Томских Евгения Олеговна	ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ	188
Магомедова Елена Эрнестовна Джамалудинова Заира Гамзатовна Рубанова Елена Ивановна	СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ	191
Магомедова Разият Магомедовна Валиева Патимат Валиевна Гасанова Светлана Саид-Гаджиевна	ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ У СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ДЕФЕКТОЛОГОВ	194
Мартirosян Карен Минасович Панина Мария Сергеевна	ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМАТИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СРЕДСТВ ХОРЕОГРАФИЧЕСКОГО ИСКУССТВА ДЛЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ В УЧРЕЖДЕНИЯХ КУЛЬТУРЫ	197
Мирзоева Фатима Расуловна	РЕАЛИЗАЦИЯ ИДЕЙ ТЕХНОЛОГИИ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	199
Мирошниченко Ирина Николаевна	ФОРМИРОВАНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ КАК КАЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ СТАНОВЛЕНИЯ ИХ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ	202
Мокроусов Сергей Иванович	РАЗВИТИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ ХУДОЖНИКА-ПЕДАГОГА В ХОДЕ ИЗУЧЕНИЯ ЭЛЕКТИВНЫХ ДИСЦИПЛИН ПО КОМПЬЮТЕРНЫМ И ДИЗАЙН ТЕХНОЛОГИЯМ	206
Молчанова Юлия Анатольевна Терентьева Елена Валентиновна	ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕНСАТОРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ	210
Мусхаджиева Тамара Абдуллавна Махаева Гульнара Магомедтагировна Гитинова Патимат Шуапандиевна	СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ СВЯЗИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА С МОТИВАЦИЕЙ К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ	213
Образцов Павел Иванович Марченко Елена Юрьевна	МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ОРГАНИЗАЦИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	216
Осеledчик Елена Борисовна Дмитриева Анна Вячеславовна	ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СПЕЦИФИКА ЦИФРОВИЗАЦИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ	219
Осьмина Кира Сергеевна	BLENDED LEARNING: ИНТЕГРАЦИЯ ДИСТАНЦИОННОГО И ОЧНОГО ОБУЧЕНИЯ	221
Паленый Андрей Владимирович	РАЗВИТИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ МЕНТАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ	225

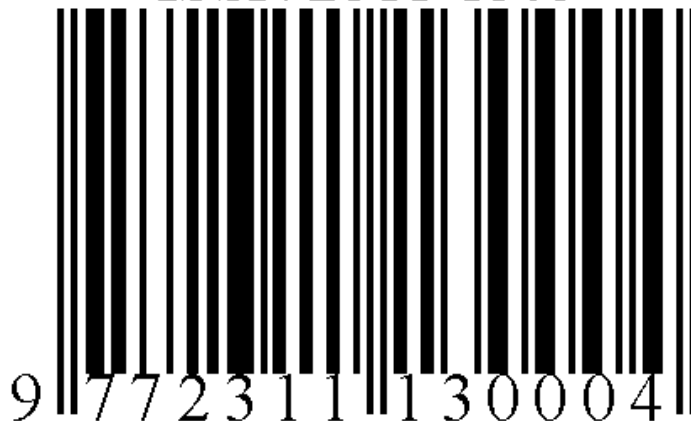
Певцова Наталья Александровна Курбатова Алла Сергеевна	АНАЛИЗ ЗАРУБЕЖНОГО И ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОПЫТА ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ	228
Перепёлкина Наталья Александровна Буракова Ирина Сергеевна Новохатская Ирина Александровна	СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ	231
Пестряева Людмила Шейсдановна Глинкин Борис Николаевич Садетдинов Дмитрий Шейсданович	САМООПРЕДЕЛЯЕМЫЕ МОТИВЫ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ	235
Польшина Мария Александровна	ФОРМИРОВАНИЕ СВЯЗНОГО РЕЧЕВОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С СИСТЕМНЫМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ	237
Пономарева Мария Васильевна Газизова Альфия Ильдусовна	ПРОЦЕСС ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В УЧРЕЖДЕНИИ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СЕЛА	240
Ревунова Любовь Николаевна	ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЭТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ И МУНИЦИПАЛЬНЫХ СЛУЖАЩИХ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	243
Романцова Наталья Федоровна Кочеткова Татьяна Николаевна Киргизова Елена Викторовна	РОЛЬ УЧЕБНОГО ФИЗИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ	246
Сивцева Татьяна Владимировна	РАЗВИТИЕ ЦИФРОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	248
Соколова Юлия Владимировна	КОМПЛЕКСНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АРТ-ТЕХНОЛОГИЙ С ЦЕЛЬЮ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ГОВОРЕНИЮ ДОШКОЛЬНИКОВ	251
Спирidonova Марина Ивановна Максимова Ирина Викторовна Карпова Татьяна Владимировна	САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ MOODLE ПРИ ОБУЧЕНИИ В ПИЩЕВОМ ВУЗЕ	255
Степанова Инга Юрьевна Никитенко Юлия Александровна	СТРАТЕГИЯ СОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГУ В РЕФЛЕКСИВНОЙ АДАПТАЦИИ К ИЗМЕНЕНИЯМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	258
Тимофеева Мария Юрьевна Кравченко Ирина Андреевна Соловьёва Наталья Викторовна	ПОНЯТИЕ МОТИВАЦИОННОЙ ЗАИНТЕРЕСОВАННОСТИ У СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ КОЛЛЕДЖА	262
Трикула Людмила Николаевна Вареных Инна Владимировна Костина Ирина Борисовна	ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ГЕОГРАФИИ	264
Хайруллин Рестям Давлетбаевич Храмова Юлия Николаевна Ипатовая Ирина Серафимовна	ВЛИЯНИЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ НА ПРЕПОДАВАНИЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ВО ВРЕМЯ COVID- 19	267
Ханова Татьяна Геннадьевна Белинова Наталья Владимировна Колосова Анна Александровна	ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ФИНАНСОВО- ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ	270
Хачикян Елена Ивановна Заборина Мария Алексеевна Брант Екатерина Александровна	ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ ВУЗА КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	273
Христолюбова Алина Александровна Рукомина Анна Сергеевна Белорукова Мария Валерьевна	ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ «ПЕРЕВОДЧИК В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ»	276
Худяков Иван Сергеевич Соловьёва Наталья Викторовна	ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	279
Черкасова Любовь Николаевна	ТРАНСФОРМАЦИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ПЕРИОД ЦИФРОВИЗАЦИИ	281

Чомаева Лариса Мурадиновна Бостанов Казбек Хасанович	ПРИМЕНЕНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННОМУ ДИЗАЙНУ	285
Шабаева Гузель Фагимовна Кинцель Валентина Николаевна	ИННОВАЦИОННАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА В МАСТЕРСКИХ WORLD SKILLS	288
Щербина Ангелина Александровна Овсянникова Оксана Александровна	ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ ОБЪЕМНО- ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КЕРАМИКИ	291
Юданов Петр Максимович	СПЕЦИФИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ В ПЕРИОД ЭПИДЕМИИ КОРОНАВИРУСА	294
<b>ПСИХОЛОГИЯ</b>		
Ашитко Александра Андреевна Савичева Полина Алексеевна Сорокопуд Юнна Валерьевна	СВЯЗЬ МЕЖДУ ЧЕРТАМИ ХАРАКТЕРА И ЦЕННОСТНЫМИ ОРИЕНТАЦИЯМИ	298
Давлетбаева Зинфира Киньябулатовна	НАПРАВЛЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ПО ФОРМИРОВАНИЮ АНТИЦИПАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧИТЕЛЯ	301
Дроздова Наталья Владимировна	СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ СПОРТСМЕНОВ- ФЕХТОВАЛЬЩИКОВ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА	304
Камакина Ольга Юрьевна	ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ К ЗДОРОВЬЮ РОДИТЕЛЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	308
Кольцова Ирина Владимировна Долганина Вера Васильевна	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ УСТОЙЧИВОСТИ К РИСКУ У УЧАЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ	311
Копченова Елена Евгеньевна Морозова Татьяна Николаевна	СТРУКТУРА ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	314
Королева Юлия Александровна	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПОНИМАНИЯ ОБИДЫ ПОДРОСТКАМИ С ЛЕГКИМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМ НАРУШЕНИЕМ	317
Коротаева Анастасия Игоревна	ОСОБЕННОСТИ СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТЕ ПОДРОСТКОВ С РАЗНОЙ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТЬЮ	320
Кузьменкова Ольга Валентиновна	СОДЕРЖАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ Я-КОНЦЕПЦИИ УЧИТЕЛЯ НА ЭТАПЕ ВХОЖДЕНИЯ В ПРОФЕССИЮ	323
Липская Татьяна Алексеевна	СТРУКТУРНО-УРОВНЕВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ К ТРУДУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	326
Мамонова Елена Борисовна Сидорина Елена Валерьевна	К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ СПОРТОМ	330
Никуленкова Ольга Евгеньевна Демченко Наталья Юрьевна Макаренко Инна Петровна	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	334
Ольхина Елена Александровна Цветкова Мария Юрьевна	ОСОБЕННОСТИ ПОЛОРОЛЕВОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ	337
Прокопьева Светлана Александровна	ИССЛЕДОВАНИЕ КОМПОНЕНТОВ АНТИКОРРУПЦИОННОЙ УСТОЙЧИВОСТИ ГОССЛУЖАЩИХ	340

**Подписной индекс  
в общероссийском каталоге  
«Роспечать»: 64996**

Проблемы современного педагогического образования  
Выпуск 74. Часть 3.

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 23.02.2022. Сдано в набор 04.03.2022. Дата выхода 17.03.2022  
Формат 210x297. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. листов 40,43. Тираж 500 экз. Цена свободная.