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 (4)

Сборник научных трудов

Ялта
2022

УДК 37
ББК 74.04
П 78

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

Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2022. – Вып. 74. – Ч. 4. – 331 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 78.046.4

старший преподаватель Абидов Руслан Ризуанович
Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал)
Федерального государственного казенного образовательного учреждения
высшего образования Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик);
преподаватель Карданов Алим Русланович
Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал)
Федерального государственного казенного образовательного учреждения
высшего образования Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик)

НАСТАВНИЧЕСТВО НАЧИНАЮЩИХ СОТРУДНИКОВ МВД РОССИИ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос наставничества как процесса неформальной передачи профессионального опыта. Он передается от сотрудника, обладающего соответствующими профессиональными знаниями, мудростью и опытом сотруднику, который начинает овладевать специфику профессиональной службы. Автор статьи раскрывает сущность наставничества, его особенности и функции. Кроме того, дана характеристика наставника и преимущества его работы. В статье представлен подход к формированию профессиональной ответственности начинающих сотрудников МВД в условиях наставничества. Особый интерес имеют охарактеризованные функции наставника, которые влияют на формирование профессиональной ответственности вновь принятых сотрудников. Дано определение профессиональной ответственности сотрудников МВД России. Оно понимается как личностное качество готовности к профессионально-ориентированным действиям в условиях сопровождения наставника, выступающее необходимым и достаточным регулятивом эффективной профессиональной подготовки. Предлагается описание программы наставничества по формированию профессиональной ответственности вновь принятых сотрудников, которая включает несколько разделов (культура рабочего места, развитие навыков, сетевые возможности, решение проблем, передача знаний, привлечение и удержание кадров и др.).

Ключевые слова: наставничество, функции наставника, программа наставничества, профессиональная ответственность, начинающий сотрудник МВД.

Annotation. The article deals with the issue of mentoring as a process of informal transfer of professional experience. It is transferred from an employee with relevant professional knowledge, wisdom and experience to an employee who begins to master the specifics of a professional service. The author of the article reveals the essence of mentoring, its features and functions. In addition, the characteristics of the mentor and the benefits of his work are given. The article presents an approach to the formation of professional responsibility of novice employees of the Ministry of Internal Affairs in terms of mentoring. Of particular interest are the described mentor functions that influence the formation of professional responsibility of newly hired employees. The definition of professional responsibility of employees of the Ministry of Internal Affairs of Russia is given. It is understood as a personal quality of readiness for professionally oriented actions under the supervision of a mentor, which acts as a necessary and sufficient regulator of effective professional training. A description of the mentoring program for the formation of professional responsibility of newly hired employees is proposed, which includes several sections (workplace culture, skills development, networking opportunities, problem solving, knowledge transfer, recruitment and retention, etc.).

Key words: mentoring, mentor functions, mentoring program, professional responsibility, novice employee of the Ministry of Internal Affairs.

Введение. Важная роль в системе МВД России принадлежит наставничеству, которое традиционно рассматривается как эффективный способ профессиональной адаптации и обучения молодых сотрудников в организации и обладает значительно большим потенциалом в сопровождении их профессионально-личностного становления на современном этапе. Анализ научной литературы (С.Я. Батышев, Н.Р. Ерошина, А.Н. Плотников и др.) свидетельствует об актуальности исследования вопросов применения наставничества, однако остается мало изученной проблема функций наставника, содержания и методов его деятельности, не определены четкие критерии и способы оценки эффективности наставничества, и его влияние на формирование профессиональной ответственности вновь принятых сотрудников в систему МВД России.

Изложение основного материала статьи. Как известно, позитивные отношения в наставничестве определяют успешность овладения профессиональным опытом в профессиональной деятельности. Принцип создания позитивных отношений наставничества может показаться очевидным. Однако важно отметить, для того чтобы обе стороны получили ценный и полезный опыт, и наставник, и подопечный должны ясно осознавать свои обязанности во взаимоотношениях.

Прежде всего охарактеризуем, кто может быть наставником. Наставник – это тот, кто помогает начинающему сотруднику развивать свои навыки, принимать грамотные решения и открывать новые перспективы в карьере. Наставник, используя свой опыт, будет давать рекомендации по развитию карьеры. Вместо того, чтобы учиться методом проб и ошибок, наставник помогает начинающему сотруднику рекомендациями и является образцом для подражания.

В работе наставника с подопечным существует множество преимуществ. Наставничество как специально организованное взаимодействие наставника и подопечного ему специалиста в рамках службы, обеспечивает психологическую поддержку, освоение передового профессионального опыта, становление индивидуального стиля деятельности и карьерный рост подопечного, включает следующие две группы характеристик:

- знаниевые (освоение профессиограммы, условия службы; индикаторы результативности выполнения служебных задач, имеющихся ресурсах и опыта профессионально-ценностных отношений, наличие профессиональных установок, ценностей и интересов);
- конативные (необходимость применения наставником системы методов сопровождения и поддержки на каждом этапе профессионально-личностного становления подопечного сотрудника и гибкого стиля наставничества, соответствующих особенностям личности и деятельности подопечного. Ведущими методами наставничества на этапе профессиональной адаптации, по мнению Е.А. Климова, выступают наблюдение подопечного сотрудника за работой более опытного коллеги в естественных условиях (методика шедоуинг, при которой наставляемый повторяет за наставником), мастер-класс; на этапе самоактуализации в профессии – анализ конкретных ситуаций и имитационная игра, метод усложняющихся заданий и делегирование полномочий; на этапе профессионального мастерства – метод оценки естественного и адаптированного стилей поведения, тренинги.

Быть наставником для самого наставника является важным опытом саморазвития и самообучения, т.к. обучение других – лучший способ научиться самому. Точно также наставники становятся более компетентными в качестве лидеров и коммуникаторов, направляя и помогая начинающим сотрудникам.

У наставника и начинающего сотрудника существуют совместные роли и обязанности. Наставник и подопечный должны чувствовать себя комфортно, чтобы продолжить отношения, а наставник должен убедиться, что у него есть необходимые навыки и опыт для поддержки молодого сотрудника. Для этого наставнику необходимо подготовиться к миссии и иметь четкое представление об ожиданиях, основных правилах, организуя логистику, а также уровне конфиденциальности, требуемом в рамках отношений наставничества. Оба должны придерживаться основных правил, чтобы построить взаимное доверие и уважение.

Итак, наставник – это тот, кто искренне заинтересован в наблюдении и поддержке карьеры и/или развития другого человека вне обычного процесса наблюдения. Наставники могут вступать в долгосрочные отношения наставничества или могут быть выступать в качестве универсального консультанта по конкретной теме.

Наставник, как показал наш эмпирический опыт, по отношению к своим подопечным выполняет разнообразные функции:

- поощрение и расширение возможностей личного развития начинающего сотрудника;
- помощь в выявлении и устранении пробелов в соответствующих навыках и знаниях у начинающего сотрудника;
- растущее доверие, развитие и поддержка более широкого взгляда у начинающего сотрудника на варианты карьеры и возможности определение, помощь в достижении карьерных целей;
- предоставление начинающему сотруднику дополнительного доступа к профессиональному образцу для подражания;
- предоставление более широкой перспективы в овладении начинающим сотрудником профессиональных компетенций, а также понимание профессиональной культуры.

Другие роли и обязанности наставника включают в себя: понимание того, что такое наставничество, и каждой роли в отношениях подтверждение того, что наставничество является лучшим решением для формирования профессиональной ответственности.

Итак, цель наставничества состоит в том, чтобы задействовать существующие знания, навыки и опыт старших или высокоэффективных сотрудников и передать эти навыки новым или менее опытным сотрудникам для продвижения по карьерной лестнице. Цель наставничества состоит в том, чтобы соединить человека, обладающего большими знаниями и опытом, с кем-то, кто не получил таких же знаний или опыта.

Если кто-то, кто знает больше, чем вы, делится советами, предлагает руководство и выслушивает ваши мысли, вы можете извлечь выгоду из опыта, выходящего за рамки вашего собственного. Будь то в вашей карьере или в жизни, наличие наставника имеет решающее значение для личностного постоянного роста и развития начинающего сотрудника.

Наш многолетний эмпирический опыт позволил определить ключевые разделы реализации программы наставничества. Представим фрагмент этой программы.

Изучить культуру рабочего места. Одним из преимуществ наличия наставника на новой работе является то, что он может помочь быстрее адаптироваться к служебной деятельности. Сотрудники, участвующие в программе наставничества, лучше осведомлены о рабочем распорядке, политике и ожиданиях, чем те, кто в ней не участвует.

Улучшить развитие навыков. Большинство подопечных ищут кого-то, кто поможет им продвинуться по карьерной лестнице. Посредством советов и рекомендаций наставник может помочь начинающему сотруднику полностью раскрыть свой потенциал или профессиональное мышление.

Сетевые возможности. Программа наставничества на рабочем месте – отличный способ для начинающих сотрудников расширить свою сеть профессиональных контактов. Многим новым сотрудникам могут потребоваться месяцы, чтобы познакомиться с коллегами. Благодаря программе наставничества подопечный может быстрее получить доступ к профессиональным контактам.

Потенциал для продвижения. Большинство программ наставничества требуют, чтобы подопечный обдумывал свое будущее направление или цели, которых он надеется достичь. Попросив начинающих сотрудников подумать о том, как они могут расти благодаря полученному опыту, программа наставничества дает им больше контроля над направлением развития карьеры. Исследования показали, что у начинающих сотрудников, включенных в программу наставничества, карьерный рост выше, чем у тех, у кого его нет.

Решение проблем. Наставник может быть рупором, когда менее опытный сотрудник сталкивается с ситуацией или проблемой, с которой он не знаком или не видит решения. Сотрудничество молодого сотрудника с более опытным, обеспечивает для первого получает возможность учиться на опыте наставника.

Передача знаний. Более опытный сотрудник должен иметь полное представление об организации, а также о всех программах и тренингах, к которым подопечный может получить доступ, чтобы помочь ему достичь своих целей. Наставник может поделиться мудростью, накопленной на работе с течением времени, информацией и ожиданиями на рабочем месте, которые помогут подопечному добиться успеха в долгосрочной перспективе.

Наставничество важно, потому что оно дает сотрудникам возможность развиваться и становиться более компетентными в выполнении служебных задач, а также готовиться к возможностям роста в будущем. Предоставление этих возможностей имеет ключевое значение для организаций, которые хотят привлекать, удерживать и задействовать профессиональные кадры.

Привлечение кадров. Привлечение и удержание кадров средствами наставничества позволило определить несколько решений проблемы текучести кадров: возможности продвижения по службе, привязанность к работе, карьерное и профессиональное развитие начинающих сотрудников.

Внедрение работы. Можно определить основные факторы, влияющих на укорененность в профессии: профессиональные связи, когда у есть прочные связи с коллегами; соответствие как степень соответствия работе (например, культуре компании, должностным обязанностям) и сообществу; жертвоприношение – уровень жертвы, на которую сотрудник готов отказаться ради своей работы. Организации, которые хотят привлечь кадры, должны создавать команды и организовывать проекты, которые продвигают социальные связи, которые нужны сотрудникам. Предоставление этим сотрудникам систем наставничества для облегчения коучинга даст им вознаграждение за рост и профессиональное развитие, а также чувство сопричастности и ответственности за свою роль.

Карьера и профессиональное развитие. Организации, которые обеспечивают профессионально поддерживающую рабочую среду, могут рассчитывать на привлечение новых кадров и более высокий уровень удержания тех, кого они привлекают. Наставничество менее опытных сотрудников способствует развитию их навыков и налаживанию социальных связей с организацией более значимо, чем профессиональное обучение. Вместо того, чтобы изучать новые навыки и получать оценки по ним, сотрудники хотят расти более целостно, выстраивая отношения с наставниками.

Реализация вышеперечисленных разделов программы наставничества также обеспечивает формирование профессиональной ответственности начинающих сотрудников, что является важной и сложной задачей. Соглашаясь с результатами исследований А.Ю. Красильникова, Н.Ф. Желаевской, В.Ш. Масленниковой и др. под профессиональной

ответственностью начинающего сотрудника мы понимаем интегральное личностное качество, включающее знания о служебной деятельности, профессиональную мотивацию, ориентировку на профессиограмму и осознание и принятие ее ценностей, готовность к профессионально-ориентированным действиям, адаптацию к профессии. и ориентацию на усвоение традиций, совершенствование профессиональных компетенций при сопровождении наставника, выступающие необходимым и достаточным регулятивом эффективной профессиональной подготовки.

Выводы. Таким образом, организация наставничества в системе МВД России занимает важную роль, которое традиционно рассматривается как эффективный способ профессиональной адаптации молодых сотрудников. Наставничество обладает значительным потенциалом в сопровождении профессионально-личностного становления начинающих сотрудников и оказывает влияние на формирование их профессиональной ответственности.

Литература:

1. Абаева, А.И. Роль наставничества в становлении начинающего преподавателя / А.И. Абаева [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.onk-rb.ru/news/ data/upimages/pot1.pdf

2. Багракова, А.Я. Наставничество в организации / А.Я. Багракова // Управление развитием персонала. – 2008. – №4. – С. 296-311.

3. Батышев, С.Я. Основы педагогической деятельности наставника / С.Я. Батышев, д. чл. АПН СССР. – М.: Знание, 1977. – 63 с.

4. Ерошина, Н.Р., Громов И.А. Наставничество в производственных коллективах (формы и методы работы) / Н.Р. Ерошина, Н.А. Громов. – Ленинград: Лен.орг. общ. «Знание», 1977. – 40 с.

5. Лабунская, Н.Л. Наставничество как институт профессионального становления молодых педагогов / Н.Л. Лабунская. – ГБОУ СПО Кузнецкий техникум сервиса и дизайна им. В.А. Волкова. – Новокузнецк: Изд-во «ГБОУ СПО КузТСиД», 2015. – 89 с.

6. Льюис, Г. Менеджер-наставник. Стратегия раскрытия таланта и распространения знаний / Г. Льюис. – М., 1998. – 288 с.

7. Плотников, А.Н. Общий менеджмент: Концепции и комментарии: Учебник / А.Н. Дятлов, М.В. Плотников, И.А. Мутовин. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2007. – 400 с.

8. Сагдеева, Р. Л. Методические материалы на тему «Наставничество» / Р.Л. Сагдеева [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://multiurok.ru/index.php/files/ mietodichieskiie-matierialy-na-tiemu-nastavnichies.html

9. Щербакова, Т.Н., Щербакова, Е.В. Исторический аспект наставничества как форма профессиональной адаптации молодого педагога / Т.Н. Щербакова, Е.В. Щербакова // Теория и практика образования в современном мире: материалы VIII Международной научной конференции (г. Санкт-Петербург, декабрь 2015 г.). – СПб.: Свое издательство, 2015. – С. 18-22.

10. Stukalenko, N.M., Murzina, S.A., Kramarenko, B.V., Ermekova, Z.K., Rakisheva, G.M. Implementation of competence approach in the professional educasion of prospective teachers in the higher educasion conditions / N.M. Stukalenko, S.A. Murzina, B.V. Kramarenko, Z.K. Ermekova, G.M. Rakisheva // International Review of Management and Marketing. – 2016. – VOL. 6. – NO 3S. – PP. 175-181. URL: http://econjournals.com/index.php/irmm/article/view/2209/pdf (дата обращения: 18.09.2019).

Педагогика

УДК 378.147

старший преподаватель кафедры германской филологии Алиева Паризат Магамедовна
Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева (г. Карачаевск)

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ НАД ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ТЕКСТОМ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА ДЖ. ПРИСТЛИ «УЛИЦА АНГЕЛА»)

Аннотация. В статье автор рассматривает художественный текст как средство формирования культуры мышления у обучающихся. Тема статьи «Формирование культуры речи студентов в процессе работы над художественным текстом (на материале романа Дж. Пристли «Улица Ангела»)» актуальна. Особое влияние оказывает на состояние речевой культуры студентов знакомство с художественными произведениями. Обучение правильному пониманию художественного текста способствует их общему развитию. Также он повышает уровень их речевой культуры. Изучение текста как единицы культуры привлекало и продолжает привлекать внимание исследователей. Дж. Пристли для речевой характеристики образов использует различные стили английского языка, от литературного и нейтрального до просторечного. А в отдельных случаях он использует и вульгарный стиль. Такими стилями он дает пищу читателю для сравнения. И читатель имеет возможность сделать правильный выбор. Пристли пишет о молодежи. Он чутко улавливает их настроения и передает через их речь. Каждая деталь их речи соответствует своему назначению. Раскрытию внутреннего мира того или иного действующего лица подчинены выбор лексики, синтаксис и весь комплекс стилистических приемов.

Ключевые слова: художественный текст, культура речи, экспрессивные языковые средства, социокультурная компетенция, образное мышление, стилистические приемы, композиционный прием.

Annotation. In the article, the author considers an artistic text as a means of forming students' culture of thinking. The topic of the article is "Formation of students' speech culture in the process of working on a literary text (based on the material of the novel by J. Priestley's "Angel Street")" is relevant. Acquaintance of students with works of art has a special influence on the state of speech culture. Teaching the correct understanding of a literary text contributes to the students' overall development and increases the level of their speech culture. The study of the text as a unit of culture has attracted and continues to attract the attention of researchers. J. Priestley uses various styles of English for the speech characterization of images, from literary and neutral to colloquial. And in some cases, he uses a vulgar style. With such styles, he gives food to the reader for comparison. And the reader has the opportunity to make the right choice. Priestley writes about youth. He sensitively captures their moods and transmits them through their speech. Every detail of their speech corresponds to its purpose. The choice of vocabulary, syntax and the whole complex of stylistic techniques are subordinated to the disclosure of the inner world of one or another actor.

Key words: artistic text, speech culture, expressive language means, socio-cultural competence, imaginative thinking, stylistic devices, compositional technique.

Введение. В последнее время мы наблюдаем тенденцию роста влияния на культуру поведения молодежи, в том числе и на культуру их речи средств массовой информации и интернет-сайтов. Поэтому одной из важнейших задач лингвокультурологии является повышение внимания к проблемам культуры речи. Как отмечает Ю.В. Ганьшина,

«приобщение широких народных масс к активной общественной жизни поставило в ряд важнейших задач и проблему повышения культурного уровня народа, в частности, уровня речевой культуры» [2, С. 286].

Современные требования к обучению иностранным языкам в вузах подразумевают, что кроме собственно лингвистических знаний и умений обучающиеся должны обладать целым рядом других профессиональных компетенций [3]. В связи с этим чрезвычайно актуальным представляется использование приемов формирования социокультурной компетенции на занятиях. К одному из видов таких приемов можно отнести работу над художественным текстом.

Предметом данной статьи является художественный текст как средство формирования культуры мышления у обучающихся.

Целью исследования является рассмотрение возможностей формирования культуры речи студентов в процессе работы над художественным текстом на материале романа Дж. Пристли «Улица Ангела».

В статье поставлены задачи:

– раскрыть понятие «культура речи» как лингвистическую и социальную проблему;

– рассмотреть функции художественного текста;

– проанализировать использование экспрессивных языковых средств в романе Дж. Пристли «Улица Ангела».

На основе анализа рассматриваются отдельные приемы, с помощью которых преподаватели могут доступно объяснить и помочь студентам разобрать возможности применения экспрессивных средств в своих высказываниях, что заметно повысит их речевую культуру.

Практическая значимость работы: разработанные теоретические положения исследования создают реальную основу для организации урочных и внеурочных занятий по применению методов повышения культуры речи студентов, используя материал художественных текстов.

Изложение основного материала статьи. Социокультурная компетенция определяется как «готовность к интерактивному социально значимому обмену информацией; умение организовывать общение с учетом правил, норм и традиций речевого и неречевого поведения, свойственных носителям изучаемого языка и культуры» [1].

Поскольку любая учебная деятельность представляет собой, прежде всего, операции с текстами, то основополагающим для развития социокультурной компетенции является принцип аутентичности используемых языковых материалов. В отличие от текста, специально написанного автором учебника для целей обучения, аутентичный текст (даже в виде отдельного высказывания) представляет собой текст, созданный реальным коммуникантом. Аутентичный текст имеет особую иллокутивную силу и адресован конкретному читателю. Человек, хорошо овладевший языком, должен быть в состоянии эту иллокутивную силу декодировать. Соответственно, учебный текст должен быть насыщен «прагматикой жизненных ситуаций» для развития образного мышления [7, С. 177].

А.Г. Маклаков пишет, что: «Образное мышление – это вид мыслительного процесса, в котором используются образы. Эти образы извлекаются непосредственно из памяти или воссоздаются воображением. В ходе решения мыслительных задач соответствующие образы мысленно преобразуются так, что в результате манипулирования ими мы можем найти решение интересующей нас задачи» [5].

Издавна способность художественного произведения влиять на разум и чувства человека является средством хранения и передачи духовного опыта человечества. Простая практика свидетельствует: одни воспринимают глубинную сущность художественного произведения, другие – его поверхностный слой, и тогда духовные заветы народа приходят к ним в урезанном, обедненном виде [4]. Этим вызвана необходимость формировать у студентов способность образного мышления и художественного восприятия. Именно благодаря им высокие духовные ценности, воплощенные в произведениях родной и мировой литературы, становятся достоянием студентов. Это позволяет понять нравственную высоту позиции писателя, почувствовать добро и красоту, носителями которых выступают их произведения – художественные тексты.

Рассмотрим, на примере каких экспрессивных средств из романа Дж. Пристли «Улица Ангела» и в каких жизненных ситуациях может их использовать обучающийся в своих высказываниях. В данной статье не представляется возможным анализировать все разнообразие языковых и стилистических особенностей романа, но остановимся на некоторых из них.

Роман «Улица Ангела» посвящен основной теме раннего творчества Пристли – теме «маленького человека» в мире. Для воспроизведения достоверной картины жизни писатель широко использует богатство стилистических приемов и средств выражения, которыми располагает английский язык. В данной статье не представляется возможным анализировать все разнообразие языковых и стилистических особенностей романа, но остановимся на некоторых из них.

Сложная, многогранная жизнь города служит как бы фоном неспешно развивающего действия. Читатель знакомится то с Сити, то с доками Лондонского порта, то с различными районами города, куда по воле автора отправляются его герои.

В тексте упоминается бесконечное количество лондонских улиц и площадей, станций метро и вокзалов, районов и округов, рынков и кладбищ, парков и набережных. Многие из этих мест широко известны, как *Regent Street* или вокзалы *Paddington* и *Victoria Station*, многие, например, *Maida Vale* или *Kentish Town Road* ничем не примечательны и знакомы только лондонцам. Некоторые же вымышлены. К таким относятся название маленькой улицы в Сити *Angel Pavement* и улица *Chaucer Road,* где живет один из героев, мистер Смит.

В столь же значительном числе в повествование включены названия лондонских театров и кинотеатров, концертных и выставочных залов, отелей, ресторанов, банков, деловых контор и фирм. Некоторые из них существуют и сейчас и пользуются широкой известностью, как крупнейший концертный зал Лондона *Albert Hall* или всемирно известный *the Bank of England.* Многие исчезли или просто не существовали в действительности.

Автор использовал большое количество аллюзий – названия графств, портов, городов, городов, крупных, как *Birmingham* или незначительных, как *St. Helens,* а также и стран мира, имена режиссеров и писателей, исторических и политических деятелей, явления искусства и литературные произведения.

Все это, наряду с длинными описаниями и большим количеством деталей, воссоздающих бытовые реалии и своеобразие повседневной жизни героев, придает тексту предельно-конкретизированный, реально-вещный характер. Вслед за автором использование таких реалий в своей речи студентами показывает богатство их страноведческих знаний.

Одновременно детализация замедляет повествование, сообщает ему неторопливый, внешне спокойный темп. Замедленности развития действия способствует также использование ретардации. Ретардацию в романе можно проследить как на абзацах и более крупных отрывках текста, так и на отдельных предложениях типа: «*He did not mind that, though sometimes when it was nearer seven than six and the electric light above his head had been burning half the day and any real air there might have been in Angel Pavement during the morning had been used over and over again, well, he did find himself with a bit of a headache*» (J. Priestley. Angel Pavement).

Следует оговорить, что в отдельных случаях студенты свои повествования также могут усугубить многочисленными перечислениями, например, описания улиц, магазинов, природы, не ограничиваясь одним предложением. Перечисления выполняют и иную функцию – они создают эмоциональный накал, ускоряют темп действия, помогая глубже понять их отношение к происходящему, чувства и переживания.

Ярким приемом для выразительности служит прием контраста, который создает эмоциональный накал и придает специфическую окраску роману. Сюжет романа в целом строится на контрасте между реальным положением вещей и тем, каким оно представляется героям. Подобное построение сообщает повествованию несколько иронический характер. Автор понимает слабости и заблуждения своих героев, их незначительность, их скромное, незаметное положение в жизни и относятся к ним немного насмешливо.

В романе можно проследить разные оттенки юмора – от мягкого по отношению к симпатичным автору героям, как семейство Смитов, до язвительной насмешки над несимпатичными ему персонажами, такими, как собравшаяся на обед у Дэрсингемов компания снобов.

Ироническая позиция автора подчеркивается специфическими сравнениями, вводным союзом *as if*. Сравнения вообще следует выделить как наиболее часто применяемый автором художественный прием. Они передают бесчисленные оттенки настроений, мыслей, впечатлений от юмористического, как, например, при описании своих героев, до поэтического, например, в описании снегопада в Лондоне, превратившего грязноватый, шумный город во что-то совсем неожиданное: *as if it had been some old town in a fairy tale.* Такие конструкции наглядный пример для подражания студентами при выражении своей иронической позиции к обсуждаемому вопросу.

При общем нейтральном языковом стиле авторских описаний ярко выраженный юмористический эффект в отдельных случаях достигается соединением в одном контексте книжной и разговорной лексики. Действия персонажей-кокни типа мистера Пеламптона, уборщицы миссис Кросс, рассыльного Сэнли Пула, описываемые в высоком стиле резко контрастируют с их речевыми характеристиками и находятся в комическом противоречии с представлениями, сложившимися о них у читателя: …*Mr. Pelumpton grew immensely oracular; Stanley pulled a face…* – резко контрастируют с их речевыми характеристиками и находятся в комическом противоречии с представлениями, сложившимися о них у читателя. Иногда этот же эффект достигается сочетанием обычно не сочетаемых слов: *she contrived to shuffle elegantly.*

Необычные словосочетания (также студенты могут взять их в свое вооружение) встречаются при использовании персонификаций, т.е. одушевлении неодушевленных предметов: *his stomach forgot about it; a large stout old door; desperate bicycles; one or two little howls of dry dusty stuff that mutter in faded letters; his hair was now rapidly taking leave of him* (его желудок забыл об этом; большая крепкая старая дверь; отчаянные велосипеды; один или два маленьких завывания сухого пыльного материала, которые бормочут выцветшими буквами; его волосы теперь быстро покидали его). Несколько ироническое описание дешевой комнаты Тарджиса и его газовой печки как бы воссоздает тусклую, убогую картину его существования в следующем примере: …*which so deeply resented being called into service again that it exploded with an indignant bang and then wheezily complained every other second* (который так глубоко возмущался тем, что его снова призвали на службу, что взорвался с возмущенным грохотом, а затем хрипло жаловался каждую вторую секунду).

Персонификация помогает передать настроение героев, их восприятие окружающей жизни. Описание субботнего утра с грустной иронией отражает меняющееся настроение мистера Смита, а всю степень его отчаяния при потере работы подчеркивает *a groaning tram*, увозивший его домой.

Целям достижения сатирического эффекта и передачи восприятия героями окружающего служит гиперболизация, иногда доходящая до гротеска. Гротескно описание ресторана, где обедали мистер Голспи и мисс Мэтфилд и где посетителям подавали *the red dripping half of a roasted ox* (красная капающая половинка жареного быка) или, если заказана баранина – «ноги и плечи поднимались со всех сторон».

Страницы романа населены большим количеством действующих лиц, представляющих разные слои английского общества. Среди них бизнесмены, чиновники на службе империи, отставные офицеры и их жены, клерки, машинистки, полицейские, владельцы мелких лавочек и ресторанчиков, многочисленные представители лондонского простонародья-кокни, иностранцы-эмигранты и т.д.

Пристли в совершенстве владеет приемами речевой характеристики персонажей. Все без исключения действующие лица, даже те, кто появляется в романе один раз, отличаются индивидуальными речевыми особенностями, обусловленными их психологией, культурным уровнем и социальной принадлежностью.

Иногда фиксируются индивидуальные особенности и дефекты речи, определяемые эмоциональным состоянием персонажа. В языке коммивояжера Гоата, появившегося в конторе в пьяном виде, явления, свойственные небрежной речи, сочетаются с ошибками, вызванными его состоянием: *Sala'y to end of mun' an' commission to yesserday (salary to the end of month and commission to yesterday); tha's the feller (that's the fellow); wha' I say tha' ma'ers (what I say that matters); thirry years (thirty years).*

На протяжении всего романа автор передает своеобразие речи мистера Пеламптона, понимание которой затруднено тем, мистер Пеламптон, коренной кокни, к тому же страдает сильной шепелявостью: *yersh (yes), shaushy ansher (saucy answer), she shays (she says), to parsh (to pass), an orfish (an office), an interesh (an interest).*

Дефекты речи, хотя отражают эмоциональное состояние персонажа, показывают уродство языка, которому не следует подражать и не коверкать культуру своей речи. М.Р. Савова подчеркивает, что «культура всегда связана не столько с материальным миром, сколько с духовным, а речь является одним из основных механизмов ее реализации» [6, С. 42]. А художественные тексты являются духовной пищей для читателей.

Выводы. Культура речи является неотъемлемой частью общей культуры человека. Термин «культура речи» понимается как соблюдение законов жанра, решение поставленных в речи проблем. В нашей работе культура речи рассматривается на примере повествования и речевой характеристики персонажей в романе «Улица Ангела» Дж. Пристли. Глубина психологического анализа, отличающая роман, достигается разнообразными средствами характеристики героев, и главным показателем их общей культуры является их речь. Раскрытию внутреннего мира того или иного действующего лица подчинены выбор лексики, синтаксис и весь комплекс стилистических приемов. В данной статье невозможно было анализировать все разнообразие языковых и стилистических особенностей романа, но мы остановились на самых выразительных из них.

Рекомендации. Поскольку для реализации задачи формирования культуры речи у студентов недостаточно включить в программу определенную сумму художественных произведений. Необходима, во-первых, психологически и педагогически обоснованная система упражнений для постижения художественного текста как искусства слова. Эта система должна выработать отношение студентов к литературному произведению как к источнику духовности, без которого не может быть полноценной жизни. Во-вторых, она должна способствовать формированию таких умений, которые необходимы для восприятия, понимания и использования экспрессивных языковых средств в своей речи.

Литература:

1 Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков / Сост. И.Л. Колесникова, О.А. Долгина. – Москва: Дрофа, 2008. – 431 с.

2 Ганьшина, Ю.В. Формирование культуры речи учащихся во внеурочной работе / Ю.В. Ганьшина // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 7. – С. 286-291.

3 Гез, Н.И. История зарубежной методики преподавания иностранных языков / Н.И. Гез, Г.М. Фролова. – Москва: Академия, 2008. – 256 с.
4 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.
5 Маклаков, А.Г. Общая психология: учебник для студентов высших учеб. заведений, обучающихся по психол. спец. / А.Г. Маклаков. – Санкт-Петербург: Питер, 2012. – 583 с.
6 Савова, М.Р. Повышение культуры речи как фактор развития личности / М.Р. Савова // Начальная школа Плюс До и После. – 2013. – № 6. – С. 42-44.
7 Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс / Е.Н. Соловова. – Москва: АСТ: Астрель, 2010. – 272 с.

Педагогика

УДК 37
кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой
русской и зарубежной литературы Ахмадова Тамуса Хамидовна
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова» (г. Грозный);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии Курбанова Алина Балаэфендиевна
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры теоретических основ и технологий
начального языкового образования Рамазанова Джавгарат Асадулаевна
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала)

СОТВОРЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИМИДЖА ПЕДАГОГОВ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье рассмотрены сотворческие технологии, как фактор формирования профессионального имиджа педагогов школы. Сделан вывод о том, что имидж педагогов школы можно рассматривать как полисемантическая категория, характеризующая стиль профессионально-педагогической деятельности, манеру общения, умение индивидуализировать свой образ, предоставлять ему эстетической выразительности, аккумулировать лучшие качества человека, информационный потенциал личности, что является результатом постоянной работы над собой. Сотворческие технологии в сфере образовательных услуг – это форма маркетинговой деятельности, предполагающая своей целью партнерские взаимодействия участников образовательного процесса для создания уникального предложения потребителям. Сотворческие технологии имеют привилегии среди традиционных технологий, так как сотворчество сразу подразумевает взаимное сотрудничество, что немало важно в образовании.
Ключевые слова: сотворческие технологии, имидж, профессиональный имидж, педагог, школа.
Annotation. The article considers co-creative technologies as a factor in the formation of a professional image of school teachers. It is concluded that the image of school teachers can be considered as a polysemantic category that characterizes the style of professional and pedagogical activity, the manner of communication, the ability to individualize one's image, provide it with aesthetic expressiveness, accumulate the best qualities of a person, the information potential of the individual, which is the result of constant work on yourself. Co-creative technologies in the field of educational services are a form of marketing activity that involves partnerships between participants in the educational process to create a unique offer to consumers. Co-creative technologies have privileges among traditional technologies, since co-creation immediately implies mutual cooperation, which is very important in education.
Key words: co-creative technologies, image, professional image, teacher, school.

Введение. Говоря об имидже, можно сказать, что имидж того или иного человека складывается из того, что мы видим и слышим. Разница педагогов, имеющих одинаковую специализацию, кроется именно в имидже. В современном мире можно заметить такую тенденцию, что родители, выбирая школу для своих детей, ориентируются именно на выбор педагога, которому они могли бы доверить свое чадо. Многим известно, что родители обращают внимание на возраст педагога. И часто отдают предпочтение педагогам старшего поколения, нежели молодым специалистам. Это обусловлено тем, что педагоги старшего поколения, как правило, имеют за спиной большой педагогической опыт. В то время как молодые специалисты только начинают свой педагогический путь.

Очень часто дети копируют отношение родителей к учителям. И очень важно, чтобы педагоги имели хорошую репутацию у родителей, иначе это может сказаться на образовательном процессе и имидже школы в том числе. Необходимо найти пути повышения имиджа учителя в глазах общественности, родителей, учеников.

Одним из таких решений могут быть сотворческие технологии. В настоящее время мир становится более автоматизированным, репродуктивные виды деятельности выполняют машины, техника, роботы и искусственный интеллект. Поэтому творческие профессии имеют сейчас большую популярность и занимают одно из ведущих мест при выборе будущей профессии. В этой связи родители и педагоги все больше отмечают, что развитие творческих способностей у детей становится приоритетным.

Представление об учителе закрепилось в сознании общества, будто это некий ретранслятор и непродуктивное звено в цепочке образования каждого поколения, а ценность такого педагога отсутствует. Роль сотворческих технологий в том, что они закрепляют творческую субъектность педагога. Ведь в педагогике сотворчества сама педагогика рассматривается, как творчество. Сотворчество это в первую очередь процесс взаимодействия всех субъектов образовательной организации. Если родители видят в педагоге его творческий подход к взаимодействию с учениками, к образовательному процессу, к личности каждого ученика и его родителя, имидж педагога растет.

Изложение основного материала статьи. Частью профессионального успеха педагогов школы является такое понятие, как «имидж». Некоторые педагоги образовательной организации переоценивают или недооценивают свой имидж, считают, что он не поможет в работе, тем самым снижают его значение. Такие учителя школы считают, что главное – это процесс обучения, а внешний вид, манеры общения, одежда – второстепенное. Считаем, что от профессиональной, качественной подготовки работников образовательной организации зависит будущее российского образования, именно своим примером современный преподаватель формирует новый стиль поведения учащихся.

Реалии, в которых сейчас находится система образования Российской Федерации свидетельствуют о наличии прогрессивных тенденций во всех ее звеньях. Сейчас становится понятным, что современная образовательная организация вступает в качественно новый этап своего развития, который предусматривает отход от традиционализма в управлении, что приводит к усилению демократических процессов.

Терминологическое поле проблемы охватывает такие понятия, как «имидж», «школа», «педагог школы», «имидж педагогов школы», которые сейчас активно изучаются отечественными и зарубежными учеными с позиций психологии, социологии, педагогики, философии, экономики, маркетинга, что объясняется сложностью феномена.

В большом толковом словаре современного языка понятие имидж буквально трактуется как рекламный представительный образ кого-либо (или чего-либо), что создается для населения [1].

Итак, имидж в широком смысле – это комплекс своеобразных черт и характеристик различного происхождения, которые являются средством формирования у аудитории определенного представления о любом предмете, институте или лице.

В течение исторического развития имиджелогии были выделены основные составляющие имиджа. Среди них ученые выделяют педагогическое мастерство; уровень профессиональной подготовки; авторитет работников образовательной организации; педагогическую культуру; визуальную привлекательность; вербальную и невербальную поведение; манеры и этикет; позицию общества и государства.

Определяясь с первой составляющей имиджа педагогов школы, педагогическим мастерством, отметим, что она может проявляться в деятельности, однако не всегда будет сводиться только к ней. Сущность мастерства заключается в самой личности педагога, в его собственном взгляде, профессиональной позиции, способности проявлять творческую инициативу на основании реализации собственной системы ценностей.

Согласно критерию содержательного наполнения, соответствия его специфике конкретной деятельности, выделяют имидж личности. Имидж личности тесно связан с такими понятиями, как отношение, точка зрения, репутация. Личный имидж – это явление, которое зависит от среды. Он выступает как оценочное отношение к определенной группе людей, их реакции на лицо, его поведение и поступки. На формирование имиджа влияют такие качества, как воспитание, эрудиция, уровень образования и педагогического мастерства. Как и самопрезентация имидж также нуждается в таких способностях, как коммуникабельность, эмпатичность, рефлексивность и уравновешенность.

Личностный имидж педагогов школы обусловлен внешними и внутренними факторами, раскрывают его образ на основе особых индивидуальных качеств и способствуют повышению эффективности педагогической деятельности.

В большинстве случаев положительный личный имидж – результат правильности выбора той или модели поведения. Чтобы повысить уровень профессионального имиджа, педагог должен всегда проявлять творчество и креативность, от которых зависит стиль поведения и взаимоотношений с аудиторией и уровень педагогического мастерства. Это дает возможность доказать роль второго компонента имиджа – профессиональной подготовки, которая должна закладываться еще во время учебы и улучшаться на протяжении всей педагогической деятельности, совершенствуя при этом профессиональный опыт, компетентность и профессионализм.

Исследователи в своих научных исследованиях обращают внимание на ту особенность, что в имидже педагога личностные качества, черты характера, элементы внешнего вида тесно переплетены с его профессиональными способностями. Это позволяет рассматривать педагогический имидж в двух аспектах: индивидуальном, присущем каждому отдельному педагогу, и в профессиональном, так называемом образе-образце представителя образования.

Главным компонентом имиджа специалиста является профессиональный имидж. Понятие «профессиональный имидж» специалиста является многогранным. В научных источниках его рассматривают с нескольких позиций. Во-первых, специфика условий, в которых работает специалист, диктуют четкие профессиональные правила, во-вторых, каждый специалист является личностью и имеет свой собственный имидж, который не всегда может соответствовать той или иной профессии. Если так, то нужно адаптировать свой имидж к профессиональному стандарту. Только тогда, при условии успешной адаптации, можно утверждать о наличии профессионального имиджа.

Профессиональный имидж педагогов школы целенаправленно формируется во время профессиональной деятельности. Фундаментом для его создания является имидж личности – образ, который образуется под воздействием многих факторов в процессе интерсубъектного взаимодействия.

Имидж – это собирательное понятие, в создании которого весьма важными факторами являются природные качества человека, его жизненный опыт, полученное воспитание и образованность.

Имидж педагогов школы – полисемантическая категория, характеризующая стиль профессионально-педагогической деятельности, манеру общения, умение индивидуализировать свой образ, предоставлять ему эстетической выразительности, аккумулировать лучшие качества человека, информационный потенциал личности, что является результатом постоянной работы над собой [3].

Одной из важнейших составляющих профессиональной компетентности педагогов является его профессионально-педагогический имидж, который нужно рассматривать в тесной взаимосвязи с профессиональными, нравственными, эстетическими и этическими нормами поведения, выработанными обществом. Поэтому работа над созданием имиджа учителя требует упорной систематической работы. Необходимо выяснить, что представляет собой профессиональный имидж и в чем заключается интеграция между этим понятием и методами обучения. Основной задачей становится работа над формированием собственных качеств и черт, которые бы соответствовали современному образу работника образовательной организации.

Уровень профессиональных качеств всегда будет влиять на уровень авторитета педагога как следующей составляющей имиджа. Это очень важная составляющая, ведь авторитет педагога – это всегда доверие, уверенность, возможность пообщаться. Иногда может пройти много времени для того, чтобы приобрести авторитет, однако это дает возможность педагогу подниматься на более высокую ступень профессионализма и тем самым создавать свой положительный имидж.

Важной составляющей имиджа педагога является вербальное и невербальное поведение. Оно охватывает такие образы, как визуальный, основными составляющими которого являются культура внешнего вида, культура движений, принципы и правила этикета; внутренний, в состав которого входит психотехника; вербальный, с культурой речи, языковым и речевым этикетом; актерский, что предполагает наличие актерских умений.

Вербальный имидж состоит из двух компонентов: звуковой компонент, в состав которого входит свобода создания звуков, дикция, диапазон интонаций и речевой компонент, который предусматривает наличие словарного запаса, логичности и аргументированности речи. Это крайне важно, поскольку концентрация внимания, восприятия информации, умственная активность целиком зависят от эмоциональности, образности, интонации и мелодики речи педагога, а также от зрительного контакта с аудиторией.

Использование точных, эмоционально окрашенных языковых средств позволяет передать знания и побуждать к активной познавательной деятельности.

В этом контексте речь, владение видами речи и языковая культура выступают главными критериями имиджа педагога.

В структуре межличностных отношений должен преобладать демократический стиль общения, допускаются только конструктивные конфликты по принципиальным вопросам, стремление к сотрудничеству с коллегами, высокая самооценка.

Постоянное самосовершенствование и саморазвитие играют важную роль в формировании положительного профессионального имиджа педагога и способствуют эффективности профессиональной деятельности.

Важно понимать, что имидж педагогов школы предполагает не только все вышеперечисленное, но и соблюдение профессионального стандарта педагога, в котором установлены единые требования к качеству и содержанию профессиональной педагогической деятельности.

Основными составляющими имиджа педагогов школы являются: педагогическое мастерство; уровень профессиональной подготовки; авторитет работников образовательной организации; педагогическая культура; визуальная привлекательность; вербальное и невербальное поведение; манеры и этикет; позиция общества и государства. Потребителями в сфере образовательных услуг являются родители. Сегодня они имеют больший выбор образовательных учреждений, чем когда-либо прежде, но они кажутся недовольными. Образовательные учреждения вкладывают средства в большее разнообразие внутренней материально-технической базы, но менее способны дифференцировать себя.

Родители выбирают школу, в которую предпочтительно хотели бы отдать своего ребенка. Предпочтения отдаются исходя из различных факторов: квалификация педагогов, территориальная близость школы к месту жительства, программы образования и др. Но ведущим фактором, как правило, является именно педагог. Из этого следует, что имидж педагога играет значимую роль в сфере образовательных услуг.

Имидж – это образ, представление, которое создается в обществе или определенной социальной среде для отдельного человека, группы людей, учреждения или государства. Имидж не может быть придуман, хотя его можно изменить. Если в результате плохой самоорганизации, формируется негативное мнение в обществе, оно может измениться к лучшему. В имидже также скрываются прошлые ситуации и поведение человека- то как объект отреагировал ранее, что он делал, как он вел себя с другими людьми. Имидж – это не просто образ, созданный специалистом по связям с общественностью, он также включает в себя то, что создает воображение и мнение аудитории [2].

При формировании имиджа педагогов школы учитываются реальные качества, предписанные окружающими, например учениками или коллегами.

Выделяют три базовых технологии создания имиджа педагога в Российских школах:

1) Работа над внешним обликом. То, как люди представляют себя на рабочем месте, оказывает глубокое влияние на то, как с ними обращаются. Очень жаль, что наша внешность определяет часть того, насколько мы успешны, но нам нужно осознать это и адаптироваться. Работа над своим внешним видом на рабочем месте помогает людям чувствовать себя более уверенно и уважаемо. Качество работы может являться самым важным аспектом, но внешний вид также оставляет немедленное впечатление на учеников и коллег, включая руководство. Правильный уход и профессиональный внешний вид очень важны для педагога.

2) Работа над вербальными и невербальными средствами общения. Люди общаются гораздо больше, чем словами: когда взаимодействуют с кем-то, их тело имеет свой собственный язык. То, как они сидят, жесты, которые используют, то, как они разговаривают, то, как часто они смотрят друг другу в глаза – все это невербальные способы общения, которые влияют на сообщения, посылаемые словами. Наши вербальные сообщения передаются через слова, которые мы используем. Вербальное сообщение, конечно, является важной частью нашего общения, но то, как мы общаемся невербальным образом, не менее, а иногда и более важно.

3) Образ жизни педагога. Разница между профессией учителя и образом жизни учителя заключается именно в ответственности. Это не значит, что кто-то безответственен. Такое утверждение лишь подчеркивает тот факт, что любой учитель может сделать гораздо больше. Быть заинтересованным в образовательном аспекте любой деятельности, которую вы делаете, означает, что вы заинтересованы в том, что вы можете узнать и научить до, во время и после вовлечения.

Теперь следует рассмотреть такой термин, как «сотворчество». Относительно недавно (90-е гг. XX века) появилась технология, которая имеет своей целью партнерское взаиморазвивающее взаимодействие название такой технологии – сотворческая. Совместная деятельность как коворкинг, сотрудничество, дифференциация сотворчества и сотрудничества. В настоящие время термин «сотворчество» используется все чаще педагогами в школьных проектах и ученными в публикациях. В то же время, немногие имеют отчетливое представление о том, что означает это слово [6].

Степанов С.Ю. считает, что "трактовка сотворчества строится на основаниях рефлексивной психологии, в рамках которой развивается теория рефлексивно-личностной обусловленности творчества, разработаны концептуальные модели рефлексивной организации мышления и рефлексивно-инновационного процесса, предложены принципы рефлексивного бытия человека в мире" [5].

Проблема педагогики сотворчества волнует многих учителей, так как этот процесс подразумевает новую форму познания, как для учителя, так и для ученика. Взаимопонимание между участниками образовательного процесса, поиск новых форм общения - все это приведет к высоким результатам обучения.

В настоящие время использование сотворческих технологий в Российских школах достаточно ограничено. Термин сотворчество в школе следует интерпретировать как реализацию уникальности, открытости, избыточности и полифоничности. Следствием реализации этих принципов выступает совместное взаиморазвитие педагогов с учениками. Одним из самых главных преимуществ данного метода заключается в том, что сотворчество увеличивает профессиональные и личностные качества и силы педагогов. Что касается учеников, преимуществом является факт того, что учебный процесс становится более комфортным и эффективным так как ученики имеют возможность проявить себя в различных дисциплинах и могут добиться успеха в них с помощью учителей, когда учитель не наставник, а союзник и оппонент в достижении целей [5].

Термин «сотворчество» используется и в управлении. Известно, что существуют несколько типов управления, такие как демократический, авторитарный, попустительский. На западе сотворческие технологии широко используются в сфере бизнеса и маркетинга. Такое сотворчество может быть определено как совместная разработка новых ценностей (концепций, решений, продуктов и услуг) вместе с экспертами и заинтересованными сторонами (такими как клиенты или поставщики сотворчество является формой совместных инноваций: идеи делятся и совершенствуются вместе, а не хранятся при себе. Оно тесно связано и упоминается вместе с двумя другими модными словами: «с открытым исходным кодом» и «массовая настройка» [4]. Авторами технологии маркетинга совместного творчества являются эксперты в области менеджмента: К.К. Прахалад и В. Рамасвами, которые демонстрируют, что активные, взаимосвязанные и информированные потребители – на фоне слияния технологий и отраслей – бросают вызов традиционной, ориентированной на фирму концепции создания ценности.

Исследования К.К. Прахалада, В. Рамасвами и С.Ю. Степанова позволяют нам говорить о сотворческих технологиях в сфере менеджмента в образовании.

Сотворческиий маркетинг (co-creating marketing) – это один из видов сотворческих технологий в управлении деятельности, уникальная форма, которая предполагает своей целью партнерские взаимодействия для создания уникального торгового предложения (товары, услуги).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что сотворческие технологии в сфере образовательных услуг – это форма маркетинговой деятельности, предполагающая своей целью партнерские взаимодействия участников образовательного процесса для создания уникального предложения потребителям. Такие технологии могут выступать с целью повышения качества образования и повышения имиджа педагогов школы.

Сотворческие технологии играют большую роль в формировании профессионального имиджа педагогов школы, благодаря тому, что в первую очередь родителям и детям важно чувствовать свою значимость в образовательном процессе.Сотворчество всего класса может стать более инклюзивным подходом к совместному творчеству, поддержанию и построению позитивных отношений, которые, в свою очередь, могут способствовать более широким ведомственным и институциональным приоритетам создания более эффективной учебной среды, создавая более сильное чувство общности и принадлежности. Однако для этого может потребоваться, чтобы преподавательский состав в большинстве случаев адаптировал свою текущую практику преподавания и научился применять более реляционные подходы к преподаванию, которые являются открытыми, совместными, диалогичными и демократическими. Это, вероятно, потребует от многих учителей больше узнать о преимуществах сотворчества всего класса и о различных способах облегчения и оценки совместного творчества всего класса. Как следствие, это оказывает большое влияние на формирование более позитивного имиджа педагогов. Ключевая компетентность педагога состоит во взаимодействии, партнерстве с участниками образовательного процесса. Поэтому, бесспорно можно говорить о том, что сотворческие технологии не только играют большую роль в образовательной деятельности, но и оказывают большое воздействие на формирование и укрепление имиджа педагогов школы.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод о том, что сотворческие технологии в сфере образовательных услуг – это форма маркетинговой деятельности, предполагающая своей целью партнерские взаимодействия участников образовательного процесса для создания уникального предложения потребителям.

И такие технологии не просто могут выступать с целью повышения качества образования и повышения имиджа педагогов школы, а просто обязаны быть в ключевых навыках педагогов школы. Сотворческие технологии имеют привилегии среди традиционных технологий, так как сотворчество сразу подразумевает взаимное сотрудничество, что немало важно в образовании.

Выводы. Таким образом, на основании изученной литературы мы пришли к выводу, что имидж педагогов школы можно рассматривать как полисемантическая категория, характеризующая стиль профессионально-педагогической деятельности, манеру общения, умение индивидуализировать свой образ, предоставлять ему эстетической выразительности, аккумулировать лучшие качества человека, информационный потенциал личности, что является результатом постоянной работы над собой. Основными составляющими имиджа педагогов школы являются: педагогическое мастерство; уровень профессиональной подготовки; авторитет работников образовательной организации; педагогическая культура; визуальная привлекательность; вербальное и невербальное поведение; манеры и этикет; позиция общества и государства.

Сотворческие технологии в сфере образовательных услуг – это форма маркетинговой деятельности, предполагающая своей целью партнерские взаимодействия участников образовательного процесса для создания уникального предложения потребителям. И такие технологии не просто могут выступать с целью повышения качества образования и повышения имиджа педагогов школы, а просто обязаны быть в ключевых навыках педагогов школы. Сотворческие технологии имеют привилегии среди традиционных технологий, так как сотворчество сразу подразумевает взаимное сотрудничество, что немало важно в образовании.

Литература:

1. Бухаров, Д.В. Имидж образовательного учреждения / Д.В. Бухаров // Человек и образование. – 2009. – №2. – С. 165-168.
2. Калюжный, А.А. Психология формирования имиджа учителя / А.А. Калюжный. – М.: Владос, 2004. – 222 с.
3. Новокшенова, М.Л. Имидж педагога: знания, опыт, мастерство / М.Л. Новокшенова // Учитель. – 2005. – №3. – С. 69
4. Прахалад, К.К. Будущее конкуренции. Создание уникальной ценности вместе с потребителями / К.К. Прахалад, В. Рамасвами. – М.: Олимп-Бизнес, 2015. – 352 с.
5. Степанов, С.Ю. Принципы рефлексивной психологии педагогического творчества / С.Ю. Степанов, Г.Ф. Похмелкина, Т.Ю. Колошина, Т.В. Фролова // Вопр. психол. – 1991. – № 5. – С. 25-28
6. Степанов, С.Ю. Рефлексивная диагностика в управлении развитием организации (на примере семинара-тренинга по стратегии развития компании) / С.Ю. Степанов, Е.З. Кремер / Акмеология. – 2011. – №1 (37). – С. 77-91.

Педагогика

УДК 3786:004

кандидат педагогических наук Белаш Виктория Юрьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга);
студентка Салдаева Анастасия Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга)

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРОВ

Аннотация. В статье изложены аспекты создания модели формирования информационной компетентности бакалавров. Актуальность данной работы обусловлена развитием информационных технологий, расширением сфер их использования и, как следствие, необходимостью совершенствования подготовки бакалавров с целью их эффективного трудоустройства. В научной литературе сложились два подхода к определению понятия «информационная компетентность». Согласно первого из них, информационная компетентность рассматривается как совокупность навыков работы с различными техническими средствами. Второй подход основан на работе с информацией и навыках рациональной реализации информационных процессов. Принимая во внимание различные точки зрения авторов, мы будем понимать информационную компетентность как совокупность теоретических знаний, умений, способов мышления, позволяющих эффективно реализовать процессы создания, поиска, обработки и хранения информации. Процесс формирования информационной компетентности бакалавров

основан на соответствующей модели подготовки. В модели формирования информационной компетентности мы выделяем следующие блоки: целевой, содержательный, технологический и оценочно-результативный.

Ключевые слова: ИКТ, информационная компетентность, информационно-коммуникационные технологии, информационные процессы, информация, модель.

Annotation. The article describes the aspects of creating a model for the formation of information competence of bachelors. The relevance of this work is due to the development of information technologies, the expansion of their use and, as a result, the need to improve the training of bachelors in order to effectively employ them. In the scientific literature, there are two approaches to the definition of the concept of "information competence". According to the first of them, information competence is considered as a set of skills to work with various technical means. The second approach is based on working with information and the skills of rational implementation of information processes. Taking into account the different points of view of the authors, we will understand information competence as a set of theoretical knowledge, skills, ways of thinking that allow you to effectively implement the processes of creating, searching, processing and storing information. The process of forming the information competence of bachelors is based on the appropriate training model. In the model of formation of information competence, we distinguish the following blocks: target, content, technological and evaluative-effective.

Key words: ICT, information competence, information and communication technologies, information processes, information, model.

Введение. В современных условиях активное внедрение информационных технологий обуславливает новые требования к подготовке специалистов во всех областях. Информация представляет собой ценный ресурс, с которым взаимодействуют сотрудники в любой организации. После трудоустройства выпускникам необходимо работать с электронными документами, почтой, реализовывать информационные процессы создания, хранения, передачи и обработки информации.

Существующие тенденции развития профессиональной подготовки кадров находят отражение в реализации образовательных программ высшего образования. Личностное развитие, формирование профессионально значимых компетенций выходят на передний план в осуществлении образовательного процесса.

Изложение основного материала статьи. Как утверждает Грибан О.Н., информационную компетентность следует понимать как «процесс обеспечения сферы образования методологией и практикой оптимального использования новых информационных технологий, направленных на реализацию социальных, психологических и педагогических целей обучения и воспитания» [3].

Губарева Т.В. трактует информационную компетентность как интегративную, личностную характеристику, связанную с готовностью использовать свои знания, умения и навыки, способы действий, модели поведения и субъективный опыт для эффективной работы с компьютером [4].

Шилова Т.В. утверждает, что в основе информационной компетентности – свободное владение средствами ИКТ и применение их в учебной и профессиональной деятельности [16].

Тубеева Ф.К. в вопросе определения информационной компетентности опирается на точку зрения Ионовой О.Н. и понимает информационную компетентность как свойство личности, системное формирование знаний, умений, способностей и опыта их применения в сфере информации и ИКТ [14]. Кроме того, автором подчеркивается, что информационная компетентность включает в себя способность личности расширять свои знания, умения принимать новые решения в динамично развивающихся условиях или новых ситуациях, связанных с развитием технологий.

Таирова Н.Ю., Завьялова А.Н., Тришина С.В. также определяют информационную компетентность как свойство личности, характеризующееся определенным типом знаний, полученных в результате ее взаимодействия с информационными процессами. На основе полученных знаний вырабатываются, принимаются и осуществляются решения в различных сферах деятельности.

Хеннер Е.К. говорит об информационной компетентности как о комплексе сведений, опыта и навыков, формируемых в процессе обучения информатике и информационных технологий [15]

По мнению Ермакова Д.С. информационная компетентность – это совокупность знаний, умений, позволяющих реализоваться в конкретных видах информационной деятельности [5].

Взаимодействие с информационными процессами как составляющая информационной компетентности обозначено в работах Тришиной С.В., Хуторского А.В., Петровой Е.В. и др.

Таким образом мнения исследователей в вопросе определения информационной компетентности разделились. В первом случае (Таирова Н.Ю., Завьялова А.Н., Тришина С.В., Тубеева Ф.К., Хенер Е.К. и др.) авторы рассматривают информационную компетентность как свойство личности, необходимое для информационной деятельности. Во втором случае (Ермаков Д.С., Тришина С.В., Хуторской А.В., Петрова Е.В. и др.) – как совокупность знаний, умений для реализации информационных процессов.

В нашем исследовании мы будем понимать информационную компетентность как овладение теоретическими знаниями, умениями, способами мышления, которые позволяют эффективно реализовать информационные процессы: создание, поиск, обработку и хранение информации.

В структуре информационной компетентности традиционно исследователи (Ионова О.Н., Воронов С.А., Лукьянова А.В., Панкова Т.В. и др.) придерживаются компонентов, обеспечивающих мотивацию к деятельности (мотивационный), наличие определенных знаний, практических навыков их применения (гностический), оценки и самоанализа действий обучающихся (рефлексивный) [1].

Однако, при общем единстве существует ряд различий. Так Каменев К.В. выделяет дополнительно в структуре информационной компетентности этически-правовой компонент, понимаемый как «знание и соблюдение норм, правил и законов, регламентирующих поведение индивида в информационной среде» [7].

Скрынникова К.А., Мендалиева Ш.О., Ишанбекова Ж.Т. дополняют структуру информационной компетентности технико-технологическим компонентом, предназначенным демонстрировать понимание принципов работы, возможностей и ограничений технических устройств, которые используются для реализации информационных процессов.

Грибан О.Н. выделяет коммуникативный компонент, показывающий знание, понимание, применение языков, технических средств коммуникаций для передачи информации [3].

На наш взгляд следует ориентироваться на мотивационный и гностический компоненты, расширив, однако, этот перечень технологическим и креативным компонентами (Рис. 1).

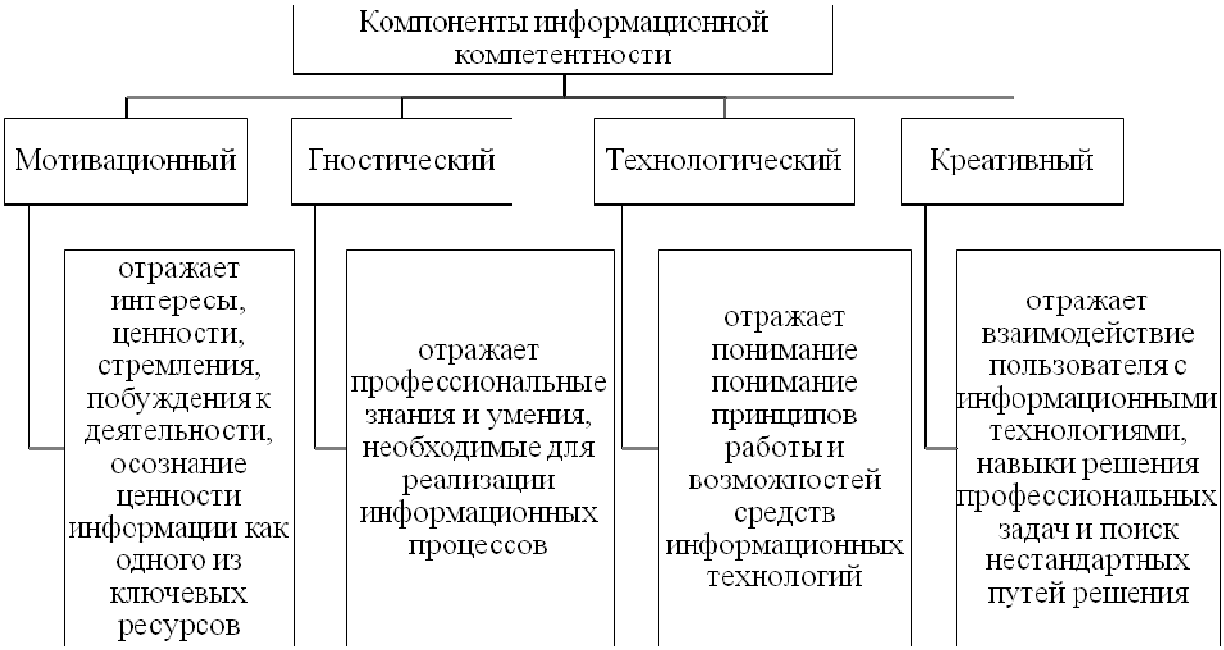


Рисунок 1. Структура информационной компетентности

Моделирование в настоящее время получило необычайно широкое применение во многих областях знаний: от физики и экономики до медицины, политики, лингвистики и других гуманитарных разделов знаний. Можно сказать, что моделирование – главный способ познания окружающего мира.

Модель – система объектов или знаков, воспроизводящая некоторые существенные свойства системы-оригинала, она является обобщенным отражением объекта, результатом абстрактного практического опыта. Под моделью в педагогической науке понимается создаваемая на основе определенной системы взглядов и идей общая картина явления [10].

В педагогической науке теория моделирования и проектирования представлена в работах Алексеева Н.К., Беспалько В.П., Гузеева Н.И., Монахова В.М., Селевко Г.К., Слободчикова В.И., Степанова Е.Н. и др.

Создание модели формирования информационной компетентности бакалавров отражено в работах Барановой О.В., Грибан О.Н., Губаревой Т.В., Миронцевой С.С., Петрова П.К., Сабитовой Н.Г., Синкиной Е.А., Тарасюк О.В., Тубеевой Ф.К., Ханова А.М., Шиловой Т.В. и др.

Петров П.К., Сабитова Н.Г. выделяют пороговый, повышенный и продвинутый уровни информационной компетентности. Модель формирования рассматриваемой компетентности основана на структуре информационной компетентности (когнитивный, мотивационный, деятельностный и коммуникационный компоненты), а также использовании разработанного электронного учебника и элементов электронного курса [11].

Шилова Т.В., также основываясь на структурных компонентах информационной компетентности (мотивационно-ценностный, когнитивно-деятельностный, эмоционально-волевой), учитывая традиционные и инновационные формы обучения, выделяет в модели формирования информационной компетентности низкий, средний и высокий уровни сформированности [16].

В работе Илясовой А.Ю. предлагаются целевой, содержательный и процессуальный компоненты [6]. Целевой компонент отражает систему целей обучения. Содержательный компонент включает в себя совокупность дисциплин информатического цикла, на изучении которых основано формирование информационной компетентности. Процессуальный компонент разработанной методики формирования информационной компетентности бакалавров по ФК опирается на активные и интерактивные методы обучения.

В нашей работе мы предлагаем следующую модель формирования информационной компетентности бакалавров (Рис. 2).

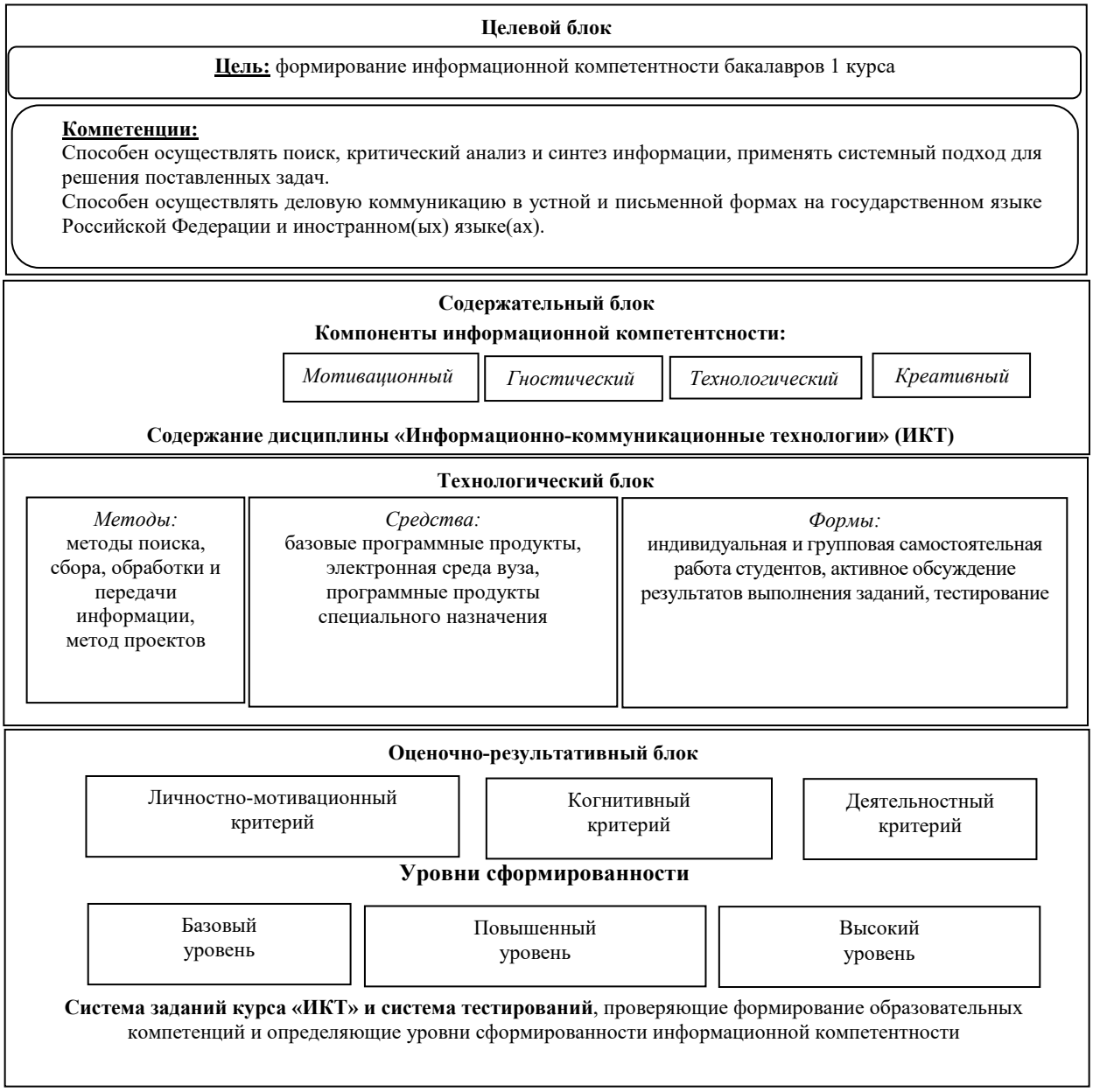


Рисунок 2. Модель формирования информационной компетентности бакалавров

Оценочно-результативный блок модели описается на систему заданий курса «Информационно-коммуникациионые технологии». Указанная дисциплина изучается студентами 1 курса всех направлений подготовки КГУ им. К.Э. Циолковского и является базовой для овладения навыками работы с информацией и современными средствами информационных технологий.

В рамках нашего исследования было разработано учебно-методическое пособие по дисциплине «ИКТ», содержание которого способствует формированию информационной компетентности бакалавров [2]. В данном пособии представлены следующие разделы:

1. Обработка текстовых документов.
1.1. Списки.
1.2. Таблицы.
1.3. Графические объекты.
1.4. Многостраничные документы.
2. Обработка документов в табличной форме.
2.1. Формулы и функции.
2.2. Диаграммы и графики.
2.3. Сортировка, фильтрация, условное форматирование.
3. Работа с презентациями.
3.1. Анимация и триггеры.
3.2. Технологические приемы.
4. Работа с информацией в сети Интернет.
4.1. Электронные социальные сервисы.
4.2. Электронные библиотеки.
4.3. Системы электронного документооборота.
4.4. Электронные сервисы для представления информации в графическом виде.

5. Тестирования по дисциплине «ИКТ».
5.1. Данные и информация.
5.2. Измерение информации.
5.3. Кодирование информации.
5.4. История развития ЭВМ.
5.5. Операционная система.
5.6. Файловая система.
5.7. Программное обеспечение.
5.8. Компьютерное моделирование.

Выводы. Перед проведением эксперимента нами была проведена оценка сформированности информационной компетентности бакалавров 1 курса (Рис. 3).

Рисунок 3. Результаты оценки информационной компетентности бакалавров 1 курса перед проведением эксперимента

В процессе педагогического эксперимента испытуемых разделили на контрольную и экспериментальную группы. Контрольная группа обучалась дисциплине «ИКТ» по стандартной методике, а контрольная – с использованием разработанного учебно-методического пособия.

После проведения эксперимента низкий уровень информационной компетентности сохранился у 25,42% испытуемых, средний уровень был отмечен у 57,63% испытуемый, а высокий – у 16.95% (Рис. 4).

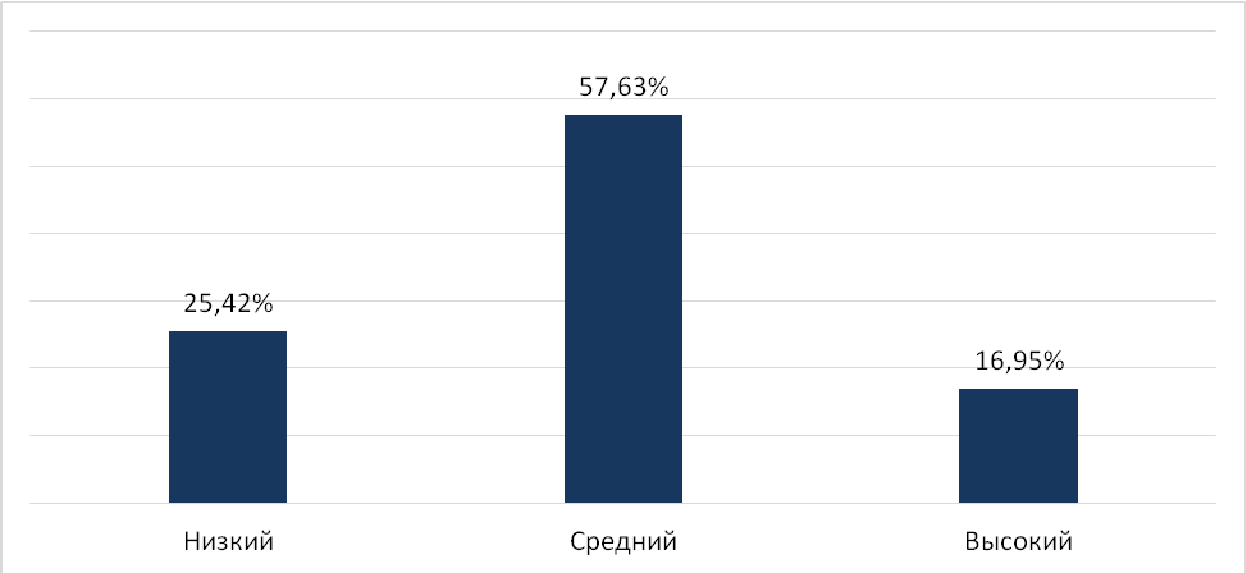


Рисунок 4. Результаты оценки информационной компетентности бакалавров 1 курса после проведения эксперимента

Становление информационного общества, развитие техники и технологий обусловило необходимость формирования компетенций, связанных с реализацией информационных процессов. В связи с этим формирование информационной компетентности оформляется в одну из задач подготовки выпускника вуза.

Литература:

1. Белаш, В.Ю. Информационная компетентность бакалавров: понятие, структура, методика и результаты диагностики / Белаш В.Ю., Салдаева А.А. // Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. – 2021. – Т. 4. – № 3 (12). – С. 100-108.

2. Белаш, В.Ю. Информационно-коммуникационные технологии : учебно-методическое пособие / В.Ю. Белаш, А.А. Салдаева. Москва: Ай Пи Ар Медиа. – 2021. – 72 с. // Электронно-библиотечная система IPR BOOKS: [сайт]. URL: https://www.iprbookshop.ru/111181.html
3. Грибан, О.Н. Формирование информационной компетентности студентов педагогического вуза: монография / О.Н. Грибан. – ФГБОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т». – Екатеринбург, 2015. – 162 с.
4. Губарева, Т.В. Развитие информационной компетентности бакалавров в условиях обучения по образовательным стандартам третьего поколения // Научно-методический электронный журнал «Концепт»: [сайт], 2014. – № 1 (январь). – С. 86-90. – URL: http://e-koncept.ru/2014/14018.htm (дата обращения: 23.03.2022).
5. Ермаков, Д.С. Информационная компетентность: получение знаний из информации // Открытое образование. – М., 2011. – №1. – С. 4-8.
6. Илясова, А.Ю. Методика формирования информационной компетентности бакалавров по направлению подготовки «физическая культура» в цикле информатических дисциплин: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.02./ Илясова Анна Юрьевна. – Волгоград, 2016. – 27 с.
7. Каменев, К.В., Мовчан, И.Н. Структура информационной компетентности // Гуманитарные научные исследования. – 2015. – № 7. – Ч. 1. – URL: https://human.snauka.ru/2015/07/11937 (дата обращения: 23.03.2022).
8. Миронцева, С.С. Формирование иноязычной профессионально ориентированной компетенции будущих менеджеров с использованием электронных образовательных ресурсов: диссертация … канд. пед. наук: 13.00.08. – Ялта, 2019. – 211 с.
9. Михалева, О.В., Зыков, Д.А. Формирование компетенций у будущих бакалавров в условиях цифровой образовательной среды вуза // Pedagogical Journal. – 2019. – Vol. 9. – Is. 1A. – Pp. 178-184.
10. Непрокина, И.В. Метод моделирования как основа педагогического исследования // Теория и практика общественного развития. – 2013. – №7. – Режим доступа: http://teoriapractica.ru/rus/files/arhiv_ zhurnala/ 2013/7/ pedagogika/neprokina.pdf (дата обращения: 23.03.2022).
11. Петров, П.К., Сабитова, Н.Г. Модель формирования информационно-коммуникационных компетенций у студентов бакалавриата вуза // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – №2. – Часть 1. – URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=17281 (дата обращения: 23.03.2022).
12. Петрова, Е.В. Информационная компетентность в образовании как залог успешной адаптации человека в информационном обществе // Информационное общество. – М., 2012. – №2. – С. 37-43.
13. Синкина, Е.А. Формирование профессиональных компетенций бакалавров в рамках реализации сетевого взаимодействия: теория и практика: монография / Е.А. Синкина, О.В. Тарасюк, А.М. Ханов. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.- пед. ун-та, 2017. – 146 с.
14. Тубеева, Ф.К. Формирование информационной компетентности будущих бакалавров дефектологического образования в педагогическом вузе: монография / Ф.К. Тубеева; Сев.-Осет. гос. пед. ин-т. – Владикавказ: Издательство СОГПИ, 2017. – 148 с.
15. Хенер, К.К., Шестаков, А.П. Информационно-коммуникационная компетентность учителя: структура, требования и система измерения // Информатика и образование. – М., 2004. – № 12. – С. 5-9.
16. Шилова, Т.В. Моделирование процесса формирования информационной компетентности будущих бакалавров-агроинженеров в вузе // Евразийский Союз Ученых (ЕСУ), 2015. – №10 (19). – С. 126-129.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук Белевцев Виталий Владимирович
Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Ставрополь);
кандидат философских наук Коняев Владимир Михайлович
Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Ставрополь);
кандидат педагогических наук Горденко Наталья Владимировна
Ставропольский филиал Российской академии народного хозяйства
и государственной службы при президенте РФ (г. Ставрополь)

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС КАК СЦЕНАРИЙ ДИСТАНЦИОННОГО ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Ценность знаний, имеющих узкую направленность достаточно низка в современных условиях, так как необходимо подкрепление универсальными навыками. Усложняются процессы получения знаний и дальнейшей деятельности обучаемого, растёт объём потоков информации, привычные подходы к обучению и общению между обучающимся и преподавателем заменяются новыми (например – дистанционными), эти процессы максимально автоматизируются и переводятся в сферу информационных технологий. Поскольку, с одной стороны, профессиональные и финансовые ресурсы всегда ограничены, а, с другой, дистанционные курсы являются основным продуктом, предлагаемым учебным организациям на остро конкурентном рынке высшего образования, то выбор курсов для подготовки и издания становится центральным внутри вузовской политики. Это положение тем более существенно, что, в конечном итоге, выбор курсов определяет спектр профессий, по которым учебное заведение получает право выпускать дипломированных специалистов. В результате, принятие решений, связанных с созданием курсов, становится одной из основных забот руководителей учебных организаций.

Ключевые слова: знания, умения, самостоятельная работа.

Annotation. The value of knowledge with a narrow focus is quite low in modern conditions, since it is necessary to reinforce it with universal skills. The processes of obtaining knowledge and further activities of the student are becoming more complicated, the volume of information flows is growing, the usual approaches to learning and communication between the student and the teacher are being replaced by new ones (for example, remote ones), these processes are automated as much as possible and transferred to the field of information technology. Since, on the one hand, professional and financial resources are always limited, and, on the other hand, distance courses are the main product offered to educational organizations in the highly competitive higher education market, the choice of courses for preparation and publication becomes central within university policy. This provision is all the more significant because, in the end, the choice of courses determines the range of professions for which an educational institution receives the right to produce graduates. As a result, making decisions related to the creation of courses becomes one of the main concerns of leaders of educational organizations.

Key words: knowledge, skills, independent work.

Введение. В системе образования обучаемый человек обязан получать знания. Зачастую, эта сфера получаемых знаний ограничивается пределами группы, в которой находится обучаемый, или максимум учебного заведения. В результате у человека обучаемого формируются убеждения, которые получаются из реальных фактов и аргументов, доводимых ему преподавателем. При этом обучаемому нельзя путать термин знаний с понятием информация, состоящей из данных, имеющих чёткую, определённую структуру, применительно к сложившимся условиям. А вот знания применимы, например, для составления плана действий или чтобы оценивать, управлять и принимать решения в сложившихся условиях. То есть с помощью информации можно описать что-либо, но при этом к описанию применяются знания.

Знание – результат процесса изучения действительности; новая информация об окружающем мире, полученное через учение. Знания должны проверяться общественно-исторической практикой и удостоверяться логикой. Знание выражается в человеческом сознании в виде трёх форм: представлении, понятии и суждении. Иногда также выделяют и четвёртую форму – теорию. В процессе обучения знания зависят, прежде всего, от целей обучения, уровня интеллектуального развития и уже имеющегося запаса знаний. Однако существуют и другие аспекты, от которых зависят знания, например, достигнутый уровень познания явлений, индивидуальные особенности обучающегося и др.

Изложение основного материала статьи. Многообразие определений понятия «знание» так же обусловлено множественностью функций, реализуемых процессом познания. Сюда можно отнести и реализацию целей обучения, и осуществление замысла самой дидактической науки, и использование знаний в качестве средств педагогического воздействия, реализующего воспитательные функции.

Качество усвоения знаний в ходе осуществления процесса обучения определяется обязательным выполнением требований, предъявляемых к знаниям. Они должны быть систематизированы, взаимосвязаны между собой, охватывать всю область познания, иметь логическую структуру и усваиваться в определенной последовательности. При этом знания не могут быть просто механически переданы как предмет материального мира. Они могут быть усвоены только лишь при проявлении познавательной активности самим субъектом процесса познания. Именно эта субъектность и отличает знания от научной или учебной информации, а полнота и качество знаний определяется активной мыслительной деятельностью обучаемых, стимулируемой преподавателем.

На основе полученных знаний формируются навыки, так как без них в новых условиях выполнить какую-либо работу очень сложно. Причем, в отличие от автоматических действий, навыки формируются относительно долго. У некоторых обучаемых присутствует желание скорейшего совершенствования получаемых навыков. Получение собственного практического опыта таким образом может «отбить охоту» к обучению. Такой пример характерен при совершенствовании стрельбы, когда обучаемый спешит выполнять упражнение как можно быстрее, не понимая, что его требуется сначала выполнять правильно, а наращивание скорости появляется уже как следствие. Также, при таком подходе, затрачивается больше времени на устранение возникающих при обучении ошибок.

В результате обучения формируются компетенции круга вопросов, в которых обучаемый должен хорошо ориентироваться, согласно предъявляемым к нему требованиям. Если осуществить устный контроль знаний обучаемого, то это, в том числе, поведение, которое он демонстрирует во время проверки. Таким образом, формирование знаний, умений и навыков это путь организации обучения учащихся, который требует совершенствования. Это можно сделать через внедрение компетентностного подхода. Изменения в мире, связанные с большим количеством факторов таких как цифровизация общества и ряда других меняют базовые навыки, необходимые обучающемуся – будущему специалисту.

Для проектирования целей образования по специальности или целей обучения по учебной дисциплине преподавателю необходима информация и о том, какими качествами должен обладать выпускник, как профессиональными, так и личностными. Такую информацию можно извлечь из характеристик офицерских должностей, для замещения которых предназначен выпускник, паспорта специальности, квалификационных требований к профессиональной подготовке выпускников. Может оказать помощь преподавателю в формулировании целей обучения, развития и воспитания разработанная в ходе исследований характеристика развития и профессиональной деятельности специалиста по уровням образования.

Важной частью работы преподавателя является выделение из общих требований к специалисту (содержащихся в ФГОС, КТ к выпускникам), т.е. выбрать цели (параметры) обучения для каждой отдельно изучаемой дисциплины. В первую очередь преподавателю дисциплины необходимо из характеристики профессиональной деятельности будущего специалиста выделить относящиеся к преподаваемой дисциплине объекты и виды профессиональной деятельности.

Таким образом, исходя из задач моделирования компетентностно-ориентированной личности выпускника, перед преподавателем высшей школы ставятся задачи по поиску форм и методов проведения занятий с мотивирующей составляющей по активизации познавательной деятельности обучаемого как в процессе очного обучения так и дистанционного обучения.

Ценность знаний, имеющих узкую направленность достаточно низка в современных условиях, так как необходимо подкрепление универсальными навыками. Даже если обучаемый получит узкоспециализированные знания и отточит их применение на практике в течение пяти лет обучения или в ходе дальнейшей службы этого сегодня недостаточно. Усложняются процессы получения знаний и дальнейшей деятельности обучаемого, растёт объём потоков информации, привычные подходы к обучению и общению между обучающимся и преподавателем заменяются новыми (например – дистанционными), эти процессы максимально автоматизируются и переводятся в сферу информационных технологий.

Ранее применяемые стандарты обучения можно было применять много лет не меняя, и преподаватель привычно выполнял одни и те же функции в рамках своей должности, то сейчас подходы к обучению могут измениться не один раз за учебный год.

Наиболее важным направлением в дистанционном обучении, с нашей точки зрения, является организация самостоятельной работы студентов (СРС). Самостоятельная работа обучающихся должна предполагать, дифференциализацию и индивидуализацию дистанционных курсов.

Поскольку, с одной стороны, профессиональные и финансовые ресурсы всегда ограничены, а, с другой, дистанционные курсы являются основным продуктом, предлагаемым учебным организациям на остро конкурентном рынке высшего образования, то выбор курсов для подготовки и издания становится центральным внутри вузовской политики. Это положение тем более существенно, что, в конечном итоге, выбор курсов определяет спектр профессий, по которым учебное заведение получает право выпускать дипломированных специалистов. В результате, принятие решений, связанных с созданием курсов, становится одной из основных забот руководителей учебных организаций.

У каждого курса может быть один или несколько авторов, но за объем и содержание всего курса отвечает руководитель группы разработки курса, определяющий детальное содержание курса и его дидактический аппарат, дающий непосредственные указания авторам, и вместе с координатором составляющий основное ядро группы по созданию нового курса. Успех в разработке курса зависит прежде всего от эффективности сочетания профессиональных качеств руководителя группы по разработке курса и административного умения координатора. Опыт показывает, что создание

курса идет успешно, когда руководителем группы является штатный сотрудник университета (профессор или доцент), нежели, когда курс создается целиком внештатными авторами (совместителями). В последнем случае успех в создании курса почти целиком зависит от талантов координатора, которому приходится играть ключевую роль в доработке учебных материалов после их рецензирования.

Первая версия каждого учебного модуля представляется руководителю группы и координатору. Если они требуют внесения серьезных изменений, то текст направляется на экспертизу, как внутренним, так и внешним, которые вносят свои замечания и предложения.

Что же касается рынка учебников для дистанционного обучения, то он в большей мере формируется на внутри вузовской основе, т.е. каждый вуз обеспечивает свой контингент обучающихся комплектами учебных материалов.

Абсолютно незначительная часть их попадает в руки преподавателей других вузов. Работать по этим учебникам они не могут, т.к. обучающиеся этих учебников не имеют, а вузы не имеют финансовых возможностей комплектовать свои библиотеки под весь контингент обучающихся современными учебниками. Отсюда возникает острейшая проблема в лицензировании вуза дистанционного обучения, т.к. он не может получить лицензию на право образовательной деятельности по дистанционной форме, не обеспечивая своих обучающихся обязательным количеством учебной литературы.

На протяжении многих лет не прекращается дискуссия о том, что нужен ли вообще учебник в системе дистанционного обучения. Могут современные средства информационно-коммуникационные технологии способны его заменить. В настоящее время большинство специалистов склоняется к выводу о важности специальных учебников, как основы организации самостоятельной работы обучающихся. Думается, что лучшим аргументом в пользу этого является позиция специалистов в вузах, деятельность которого в значительной мере основана на применении онлайн технологий.

При дистанционной технологии, применяемой в вузе, по каждой дисциплине разрабатываются учебно-методические комплексы (УМК), в которые входят различные учебные продукты: печатные и видео материалы, компьютерные обучающие программы. Разрабатываются материалы УМК, который включает в себя рабочий УМК, тестовые задания, экзаменационные вопросы и сценарий занятия.

С изучения рабочего УМК, начинается дидактический цикл изучения каждой темы. Обучающиеся в первую очередь знакомятся с его текстом, который дает общие представления по теме, иерархические, горизонтальные и вертикальные связи между понятиями, определяет место законов и закономерностей в системе предметных знаний и т.д. Знакомство с текстом рабочего УМК мотивирует обучающихся к изучению «обязательных» учебников по данному предмету.

УМК являются основой учебного процесса. Разработка новых и переработка устаревших учебных материалов ведется к каждому семестру. Поэтому материалы могут обновляться каждые полгода, в то время как учебники, которыми пользуются обучающиеся государственных ВУЗов меняются приблизительно раз в 4-5 лет.

Рабочий УМК представляет собой учебно-методическое пособие, в которое входят научный или тематический обзор; задания для самостоятельной работы; перечень умений с алгоритмами их выполнения и задания на отработку этих умений. При разработке этих заданий эксперты используют, разработанный каталог дидактических приемов, который постоянно пополняется с учетом появления новых методов и методик обучения. В УМК включен глоссарий, который представляет собой перечень новых понятий с их определениями, способствующий прочному усвоению знаний. При изучении УМК используются так же аудио и видео курсы. Объем составляет в среднем 90-100 страниц. Перед авторами ставится задача создания учебно-методического комплекса как сценария процесса обучения.

Предлагаемая базовая структура УМК позволяет обеспечить минимум СРС. На ее основе и в дополнение к ней могут применяться современные информационные технологии; обзорные и методические лекции; компьютерный программированный самоконтроль усвоения знаний, обучающихся; сетевые-технологии; онлайн технологии.

Электронный учебно-методический комплекс дисциплины, содержит компьютерные практикумы по всем темам. Каждый практикум состоит из теоретической части и проверочной работы.

Одной из форм автоматизированного контроля является компьютерное тестирование. Согласно выделенным группам пользователей, система поддерживает три режима работы: проведение контроля; методическая работа; администрирование.

Постепенное применение в учебном процессе все более широкого спектра образовательных технологий способно в значительной мере дополнить предлагаемую схему. В данном случае изложен тот минимум, который доступен сегодня каждому вузу.

Современная система образования должна обеспечить условия для самообразования всем желающим. Поэтому перед вузом стоит задача в разработке технологий электронного обучения, автоматизированного контроля, дистанционного обучения и ведения обучения в режиме видео и Интернет-трансляций, создавая единую информационно-образовательную среду для самообразования и непрерывного повышения квалификации.

Выводы. Дальнейшие перспективы мы видим в таких направлениях, как разработка компьютерной дидактики, в частности, методики применения компьютерных программ в аудиторных и неаудиторных занятиях; способы и средства включения в разработку компьютерных программ, обучающихся для повышения мотивации и активизации их учебной деятельности. Дальнейшая разработка и более широкое внедрение дистанционных форм обучения, которые включают подготовку обучаемых, разработку методических материалов (электронных учебников, мультимедиа курсов, интерактивных обучающих программ и другое), оценку полученных знаний с применением контролирующих программ.

Литература:

1. Горденко Н.В., Цыганкова Е.А., Горденко Д.В., Белевцев В.В. и др. Особенности формирования компетентностно-ориентированной личности в различных областях обучения: монография / Под общ. ред. Н.В. Горденко. – Ставрополь: СЕКВОЙЯ, 2021. – 260 с.
2. Иноценко В.А., Горденко Н.В., Крюкова И.В. Формирование профессионально-ориентированных компетенций современными методиками обучения. // В сборнике: Время науки. Сборник научных трудов II Международной научно-практической конференции. – Ставрополь, 2020. – С. 298-303.
3. Калинин В.В., Горденко Н.В., Кособлик Е.В. Самостоятельная работа как процесс формирования компетенций в образовательной среде вуза // В сборнике: Время науки. Сборник научных трудов II Международной научно-практической конференции. – Ставрополь, 2020. – С. 304-309.
4. Резеньков Д.Н., Гуц С.И., Горденко Н.В. Современные методы обучения с учетом совершенствования Российского образования // В сборнике: Время науки. Сборник научных трудов I Международной научно-практической конференции. – 2019. – С. 198-203.
5. Рыжов А.В., Пожидаев С.В., Коняев В.М., Белевцев В.В., Горденко Н.В. Диагностика и оценка уровня сформированности компетенций // Современные наукоемкие технологии. – 2019. – № 11-1. – С. 200-204.
6. Горденко Д.В., Резеньков Д.Н., Горденко Н.В. Формирование компетенций инновационными методами обучения // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-2. – С. 116-118.

7. Кущев П.М., Белевцев В.В., Горденко Н.В. Совершенствование организации учебно-воспитательного процесса по формированию у обучающихся профессиональных умений и навыков // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-2. – С. 253-256.
8. Цыганкова Е.А., Горденко Н.В., Горденко Д.В. Совершенствование уровня образования на основе инновационных методов обучения // В сборнике: Наука и общество: проблемы и перспективы. Сборник научных трудов III Международная научно-практическая конференция. – 2018. – С. 96-102.
9. Горденко Н.В. Роль образовательных организаций в обучении предпринимателей // В сборнике: Актуальные вопросы развития субъектов малого и среднего предпринимательства. Сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции. – 2016. – С. 20-22.
10. Горденко Н.В. Психологические основы обучения // Вестник СевКавГТИ. – 2010. – № 10. – С. 21-23.

Педагогика

УДК 378.1

кандидат педагогических наук, доцент Богданова Марина Владимировна
Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт» (г. Невинномысск);
кандидат филологических наук, доцент Качанова Лариса Александровна
Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт» (г. Невинномысск);
кандидат педагогических наук, доцент Белов Сергей Александрович
Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт» (г. Невинномысск)

ВЛИЯНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНОЙ СРЕДЫ ВУЗА НА ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье раскрываются подходы к формированию профессиональных компетенций у студентов. Авторы раскрывают условия создания мультимедийной образовательной среды. Мультимедийная среда входит в целостный педагогический процесс вуза. Эффективность формирования профессиональных компетенций достигалась применением современных информационных технологий. В статье обсуждаются эффективные инновационные формы активизации познавательного интереса студентов. Внедрение интерактивных электронных образовательных ресурсов (ИЭОР), по мнению авторов, максимально реализует личностный творческий потенциал студента. В статье раскрыты понятия мультимедийных технологий (ММТ). Дан анализ базовых информационных сервисов, создание информационного пространство внутри вуза. В вузе использован современный спектр цифровых каналов коммуникации; позволившие персонализировать маркетинговые материалы для целевой аудитории. Также авторами дана оценка виртуальной информации, которая циркулирует по социальным сетям. К сожалению, эта информация, по их мнению, не отвечает критериям достоверности и качества, часто носит деструктивный характер. В работе предлагаются пути формирования информационной грамотности, информационной культуры студентов путем активного участия преподавателей вуза. Оценивая деструктивность киберреальности, авторами отмечаются стрессирующие психоэмоциональные факторы. Дается анализ негативных влияний на когнитивную сферу студентов. В статье сделаны выводы о необходимости качественных теоретико-методологических и прикладных исследований.

Ключевые слова: мультимедийная образовательная среда, профессиональные компетенции, информационные технологии, электронные образовательные ресурсы.

Annotation. The article reveals approaches to the formation of professional competencies among students. The authors reveal the conditions for creating a multimedia educational environment. The multimedia environment is part of the integral pedagogical process of the university. The effectiveness of the formation of professional competencies was achieved by the use of modern information technologies. The article discusses effective innovative forms of activating the cognitive interest of students. The introduction of interactive electronic educational resources (IEOR), according to the authors, maximizes the student's personal creative potential. The article reveals the concepts of multimedia technologies (MMT). The analysis of basic information services, the creation of an information space within the university is given. The university uses a modern range of digital communication channels, which allowed to personalize marketing materials for the target audience. The authors also gave an assessment of the virtual information that circulates on social networks. Unfortunately, this information, in their opinion, does not meet the criteria of reliability and quality, and is often destructive in nature. The paper suggests ways to form information literacy, information culture of students through the active participation of university teachers. Assessing the destructiveness of cyberreality, the authors note stressful psychoemotional factors. The analysis of negative influences on the cognitive sphere of students is given. The article draws conclusions about the need for qualitative theoretical and methodological and applied research

Keywords: multimedia educational environment, professional competencies, information technologies, electronic educational resources.

Введение. В современном обществе происходит переориентация системы подготовки специалистов в высших учебных заведениях от формирования знаний и умений к развитию компетентной личности. Важной составляющей профессиональной подготовки является формирование профессиональных компетенций, которые позволят существенно повысить качество подготовки конкурентоспособных и востребованных специалистов на рынке труда. Высшие учебные заведения вынуждены были прислушаться к работодателям, которые достаточно требовательно стали относится к отбору персонала. Одним из основных требований современных руководителей является способность сотрудника к самообразованию, самосовершенствованию, пролонгированному повышению профессионального мастерства, творческому применению знаний и навыков в нестандартных ситуациях. Такой подход работодателей способствовал изменению содержания образования в вузах.

По различным данным социологических исследований от 35 до 40% выпускников различных вузов трудоустраиваются по полученной специальности. Более 60% молодых людей на пике своих творческих сил, возможностей остаются за бортом социума, либо пополняя ряды безработных, либо уходя в депрессию, не желая заниматься неквалифицированным трудом в сфере обслуживания. Стало негативной закономерностью работодателей не принимать на работу молодого специалиста, не выдерживающего конкуренцию на рынке труда, не готового войти в динамичные социокультурные трансформации.

Изложение основного материала статьи. Важным средством формирования профессиональных компетенций у обучающихся в вузе является мультимедийная образовательная среда, которая входит в целостный педагогический процесс высшего учебного заведения. Авторы исследования попытались изучить возможности мультимедийной среды вуза, которые существенно повысят уровень профессиональной компетентности будущих специалистов.

Перед высшими учебными заведениями стоят проблемы выбора стратегий дальнейшего развития, разработки программ цифровой трансформации, являющейся средством оптимизации образовательной и научно-исследовательской модели. Выпустить конкурентноспособного специалиста является целью любого уважающего себя вуза, создав эффективную образовательную мультимедийную среду, внедрив ИТ-технологии. Существенные культурные и организационные изменения учебного заведения значительно меняют корпоративную культуру вуза. Актуализация личностного развития студента во время обучения в высшем учебном заведении позволит ему не только овладеть готовым набором профессионально ориентированных личностных качеств, набором компетенций, которые определены ФГОСом по направлению подготовки, но и сформировать деятельностно-организационные способности пролонгировать самообразование в профессии, развивать профессиональную рефлексию, способности осваивать востребованные профессиональные зоны, раскрыть возможности личностного потенциала.

Согласно программе «Цифровая экономика», принятой Правительством Российской Федерации, к 2025 году в системе образования в стране должно стать «достаточное количество грамотных пользователей информационных технологий, обладающих необходимыми в XXI веке компетенциями» [2].

Период самоизоляции и вынужденный переход к дистанционному обучению показал низкую готовность многих вузов к применению информационных ресурсов. Многими вузами были пересмотрены возможности информационных технологий как средства формирования компетенций у студентов, пересмотрены и условия мультимедийной образовательной среды вуза, применения информационных личностно и практико-ориентированных обучающих технологий в качестве дидактических средств обучения, его автоматизации на основе обучающих систем.

Нами апробировались различные пути повышения эффективности формирования профессиональных компетенций в информационно-образовательной среде вуза с применением современных информационных технологий, усовершенствованием дидактического обеспечения процесса формирования профессиональных компетенций у студентов. Мы понимали, что в цифровизацию системы образования входит не просто создание цифровых копий учебных пособий, оцифровка документов, возможность доступа к скоростному Интернету.

В последние годы доказана эффективность инновационной формы активизации познавательного интереса студентов - разработка и внедрение в образовательный процесс интерактивных электронных образовательных ресурсов (ИЭОР), максимально реализующих личностный творческий потенциал студента. К электронным образовательным ресурсам (ЭОР) относят электронные средства образовательного назначения, которые помогают профессорско-преподавательскому составу вуза реализовать дидактические возможности мультимедийной среды, представленные в форме научно-педагогических, учебно-методических материалов.

Какие новые возможности дают ЭОР? Прежде всего позволяют организовать процесс обучения таким образом, что студенты становятся субъектами образовательного процесса, его активными и равноправными участниками. Разнообразие электронных ресурсов позволяет процесс обучения сделать индивидуальным, эффективно организовывать самостоятельную работу на практических занятиях, во внеучебное время, усилить познавательную активность студентов. Проведение учебных занятий с компьютерной и мультимедийной поддержкой не умаляют дидактическую значимость традиционных форм обучения, помогают найти эффективные формы работы, сэкономив время учебного занятия, использовав больший объем информационного материала.

Авторами статьи активно используются доступные образовательные ресурсы по преподаваемым дисциплинам: различные образовательные порталы, электронные библиотеки, созданы преподавателями собственные сайты и используются сайты коллег, тематические сайты. Образовательные ресурсы существенно повышают уровень овладения профессиональными компетенциями у студентов, которые более глубоко усваивают учебный материал, что повышает способность к продуктивной профессиональной деятельности, успешной самореализации в ней.

Анализируя имеющиеся источники, мы констатировали, что несмотря на обилие интерактивных электронных ресурсов, достаточно проблематично выбрать тот, в котором отражено содержание конкретной темы или модуля преподаваемой дисциплины, что вызвало необходимость разработки авторских информационных электронных образовательных ресурсов.

В мультимедийной образовательной среде вуза разработан и находится в доступе студентов набор кейсов и проблемно-ситуационных заданий по разным специальным предметам; создаются мультимедийные обучающие лекции в программной среде Macromedia Flash по курсам; размещен диск с обучающими видеолекциями.

Интересным представляется решение проблемы проектирования образовательного процесса с применением цифровых технологий, обоснования целей, содержания и технологий обучения при профессиональном обучении студентов в университете. Преподаватель из носителя знаний преподаваемой дисциплины должен превратиться в штурмана, помогающего студенту сориентироваться в базах знаний.

Жизнь в современном обществе усложняется тем, что требует от каждого профессионала поиска и осознания огромного объема информации, что актуализирует потребность в укладке новой научной информации в долговременной логической памяти, функциональной активности мозга и развитии творческих способностей специалистов. Приоритетной задачей вуза является задача осознать возможность профессионального образования, формирование нравственных ценностей, стремление к личностному развитию.

Разработка и внедрение информационных технологий в мультимедийную среду вуза способна обеспечить повышение качества и оптимизации учебного процесса в соответствии с новой образовательной парадигмой, личностного развития выпускника в соответствии с требованиями рынка труда, вовлечения студента в практико-ориентированную деятельность, создания условий для совершенствования коммуникативной компетентности. Анализируя содержание мультимедийных технологий (ММТ), мы обратили внимание, что разными авторами рассматриваются эффективность новых информационных технологий, обеспечивающих применение анимированной компьютерной графики, тексты, речь с высококачественным звуком, применение и демонстрация неподвижных изображений и движущихся видео. Практически в мультимедиа синтезируются три стихии: информация цифрового характера (текст, графика, анимация), аналоговая информация визуального отображения (видео, фотографии, картины и пр.) и аналоговая информация (речь, музыка, другие звуки).

Рядом отечественных авторов, в том числе Б.Г. Ананьевым, А.А. Бодалевым, Э.Ф. Зеером, И.А. Зимней, Н.С. Пряжниковым и др. определяется в процессе профессионального обучения значимость личностно-профессионального роста студентов, самоактуализация обучающихся, их жизненной позиции, успешность овладения профессией, что является «системообразующим» фактором будущего профессионала и определяющим в формировании профессиональных компетенций. Личностный потенциал будущего профессионала определяется тем, что будущий специалист осознает свои

возможности при получении образования, формирует ценностное отношение к собственным ресурсам, ориентирован на самостоятельное, целенаправленное овладение знаниями и способами деятельности. Компетентностный подход в современном вузе подводит к раскрытию образовательного потенциала медиапространства, обеспечению динамической комбинации знаний, умений, навыков студентов в сочетании со способностями к их грамотному профессиональному применению в будущем**.**

Профессиональные компетенции содержательно наполняются собственно личностными составляющими субъектов образовательного пространства, в которые включаются мотивации. Компетентность обучающихся характеризуется синтезом компонентов когнитивной, эмоциональной сфер, продвигающих субъектов образовательного пространства к поставленным целям.

Анализ влияния медиаобразовательного пространства в университете на формирование профессиональной компетентности студентов включает информационные базы с актуальным учебным материалом, с техническим оснащением, обеспечивающим доступ к ним. Медиаобразовательная среда является результатом и следствием интеграции медиа и образования. Эффективность такой среды определяется внедрением в содержание образовательного пространства информационно-коммуникационных технологий, благодаря которым создается, поддерживается, хранится, передается обучающимся учебный материал в электронном формате, который представляет информационно-справочную базу различных областей знаний. Под мультимедийной образовательной средой (МОС) мы понимаем учебно-информационную среду, которая способствует эффективному взаимодействию всех субъектов образовательного пространства вуза – студентов, профессорско-преподавательского состава с внешним миром посредством открытых интеллектуальных систем (всемирной сети Интернет, учебно-информационных сред – обучающих систем для создания Интернет-проектов, дистанционных образовательных курсы и т.д.).

.Важным условием медиаобразовательной среды считают функционирование автоматизированной системы обучения, включающую компьютерную диагностику, контроль за усвоением знаний и сформированных умений. Медиаобразовательное пространство вуза находится под влиянием мировых образовательных информационных ресурсов.

В нашем вузе представлены базовые информационные сервисы, создающие единое информационное пространство внутри учебного заведения с целью цифрового взаимодействия. Преподаватели активно пользуются гибкими инструментами: видеоэкранами для проведения лекций, практических занятий, беспроводной связью на всей территории учебного заведения, облачными хранилищами для хранения и обмена данными.

Студентам и преподавателям помогает сервис: цифровая библиотека, обеспечивающая доступ к научной и учебной литературе с любого устройства, из любого места, в любое время суток.

В вузе разработано взаимодействие с абитуриентами и студентами, использован современный спектр цифровых каналов коммуникации; позволившие персонализировать маркетинговые материалы для целевой аудитории, взаимодействовать с абитуриентами и студентами, используя цифровые технологии, автоматизировать работу «студенческого офиса». Современные студенты принадлежат к поколению digital natives, у которых констатируется большая склонность к использованию информационных технологий в быту, повседневной жизни, в учебной, профессиональной деятельности, коммуникациях.

Создание мультимедийной среды в вузе невозможно без проведения поддерживающих мероприятий, направленных на повышение цифровой грамотности среди студентов. Достаточно эффективен подход при формировании фундаментальных или базовых навыков, при построении гибких образовательных стратегий, диверсификации учебных программ.

Научно-педагогическим работникам вуза была оказана необходимая помощь и поддержка в овладении цифровыми навыками, использования цифровых технологий. Профессорско-преподавательский контингент вуза прошел курсы повышения квалификации по совершенствованию и использованию новых ИТ-методов и подходов.

Исследование выявило как ряд достоинств, так и недостатков, негативного влияния цифровизации студенческого общества. Информация в интернете стала рассматриваться и оцениваться как новый вид социализации современных молодых людей, признано активное участие в социальных сетях, которое практически определяет формирование картины мира студенческой популяции.

К сожалению, виртуальная информация, которая циркулирует по социальным сетям, не отвечает критериям достоверности и качества, часто носит деструктивный характер, нанося вред нервно-психическому, нравственному, социальному здоровью, способствуя снижению интеллектуальных функций студентов. Часто информация хаотична и недостаточно упорядочена, что приводит к формированию искаженного мировоззрения. Отсутствие культуры взаимодействия в виртуальном мире, «информационная безграмотность», неумение критически анализировать информацию приводит к негативным последствиям. В формировании информационной грамотности, информационной культуры необходимо активное участие преподавателей вуза. В настоящее время в функции профессорско-преподавательского контингента должны входить обучение и практика самостоятельной целесообразной интеллектуальной деятельности студентов с адекватным использованием технологии цифровых средств.

Анализ применения современных информационно-коммуникационных, компьютерных, электронных, цифровых и интернет-технологий показал, что существенно расширена область социальных отношений и способов совместной деятельности, что эффективно влияет на непосредственное мобильное сотрудничество профессорско-преподавательского состава со студентами, существенно увеличивается количество трансакций во времени, удовлетворяются потребности субъектов образовательного пространства в коммуникации, обеспечивается относительная психофизическая безопасность и комфорт.

По теории киберсоциализации, двадцать первый век внес коррективы в жизнь практически всех поколений, особенно затронув студенческую молодежь, которая взаимодействует *с* миром параллельно в двух социализирующих средах – материальной реальности (классической объективной) и киберпространстве или киберреальности, которая является альтернативой объективной реальности. По мнению Плешакова В.А. «киберпространство в XXI в. представляет собой некое созданное и постоянно дополняющееся человечеством сетевое информационное воплощение ноосферы, обретающее относительные характеристики инновационной «параллельной» реальности – киберреальности» [1, С. 28].

Оценивая позитивное влияние мультимедийной образовательной среды, нельзя оставить без внимания деструктивные воздействия киберреальности на психоэмоциональное состояние субъектов высших учебных заведений. Создается определенное психоэмоциональное напряжение, действующее стрессирующе на пользователя, который порой с трудом включается в этот мир с условиями многозадачности, принимая неточные и неверные решения в системе социальных отношений и в учебной деятельности. Мобильный телефон с выходом в Интернет сопровождает обучающегося на протяжении практически суток, что способствует уменьшению необходимости обращаться к долговременной и оперативной памяти, снижению интеллектуального ресурса, социального интеллекта, реальных непосредственных контактов в сфере социальных отношений.

Выводы. Эпоха использования цифровых технологий обозначает много дискуссионных вопросов, обозначенных при выборе стратегий обучения в вузе. Цифровые технологии влияют на учебный процесс университета и вуза и необходимо существенно трансформироваться, чтобы использовать положительный потенциал цифровизации. Время диктует свои коррективы в создании образовательной мультимедийной среды как одного из эффективных средств, принципиально новую ситуацию в формировании профессиональных компетенций будущих специалистов, необходимость качественных теоретико-методологических и прикладных исследований.

Литература:

1. Плешаков, В. А. Об условиях обеспечения реализации и интеграции деятельностного, компетентностного и киберонтологического подходов в киберпедагогике / В.А. Плешаков // Электронный научно-публицистический журнал «Homo Cyberus». – 2019. – № 2 (7). – [Электронный ресурс]: URL:http://journal.homocyberus.ru/ Pleshakov_VA_2_2019 (дата обращения: 01.03.2022).

2. Программа «Цифровая экономика» // Распоряжение Правительства Российской федерации от 28 июля 2017 г. – № 1632-р. – [Электронный ресурс]: http://static.government.ru/media/files/9gFM4FHj4PsB79I5v7yL VuPgu4bvR7M0.pdf (дата обращения: 09.03.2022).

Pedagogy

UDC 378

candidate of pedagogical sciences, associate professor Bondar Elena Alexandrovna
Belgorod State Technological University named after V.G. Shukhova (Belgorod);
doctor of pedagogical sciences, professor Samosenkova Tatyana Vladimirovna
Belgorod State National Research University (Belgorod)

INTRODUCTION OF NEW INFORMATION TECHNOLOGIES INTO THE REAL EDUCATIONAL PROCESS IN THE CONTEXT OF A PANDEMIC

Аннотация. В статье рассматривается вопрос внедрения новых информационных технологий в реальный учебный процесс, требующий квалифицированной научной систематизации и осмысления. Для достижения положительных результатов в современных условиях необходимости обращения к дистанционному обучению иностранцев необходимо разнообразить учебный процесс, использовать различные методы и формы, максимально повысить мотивацию студентов к изучению русского языка и предметов на русском языке, активизировать самостоятельную работу студентов. Большие возможности и колоссальное разнообразие методов открывает перед педагогами компьютеризация учебного процесса. В методике преподавания уже не стоит так остро вопрос об использовании или неиспользовании компьютерных средств обучения, многие преподаватели на практике убедились в эффективности работы с применением компьютерных материалов. В настоящее время во время пандемии и необходимости перехода на дистанционное обучение проникновение новых информационных технологий в сферу образования позволяет педагогам качественно изменить содержание, методы и организационные формы обучения. Использование информационных технологий открывает каждому студенту доступ к практически неограниченному объёму информации с возможностью её активной обработки.

Ключевые слова: информационные технологии, дистанционное обучение, коммуникативные методы, дифференцированный подход.

Annotation. The issue of introducing new information technologies into the real educational process, requiring qualified scientific systematization and comprehension is considered in the article. To achieve positive results in modern conditions of the need to apply to distance learning of foreigners, it is necessary to diversify the educational process, use various methods and forms, maximize the motivation of foreign students to study Russian and subjects in Russian, activate the independent work of students. The education system, that universal values are realized in, fundamental and at the same time practice-oriented knowledge is given, makes education authoritative, significant both in the domestic and foreign market of educational services.

Key words: information technologies, distance learning, communicative methods, differentiated approach.

Introduction. Today, humanity is experiencing a change of centuries and millenniums. This causes radical social changes inevitably: a technogenic society is being replaced by a post-technogenic society, its main difference is in changing attitude towards a person. If a person is an object, a thing, a means in a technogenic society, but in a post-technogenic society he is the subject and the main goal of development. As a result, there is a need to create maximum conditions for the development and self-realization of the student in the learning process.

The purpose of the article is to prove that the education system, in which universal values are realized, fundamental and at the same time practice-oriented knowledge is given, makes education authoritative, significant both in the domestic and foreign market of educational services.

Materials and methods of research. Working with foreign students has its own difficulties and peculiarities. The stage of introducing special subjects into the educational process after the adjustment course is especially important. Most problems, a teacher faces, are associated with poor language training of students to study a particular special discipline. Therefore, the question of the need of searching for ways to solve such a problem as compensation (replenishment) of the lack of language knowledge, skills and abilities of foreign students, due to their lack of full-fledged training is constantly raised.

To achieve positive results in the process of teaching foreigners of the included form of education, it is necessary to diversify the educational process, use various methods and forms, maximize the motivation of students to study Russian and subjects in Russian, activate the independent work of students.

Computerization of the educational process gives great opportunities and a wide range of methods for teachers. In the teaching methodology, the question of using or not using computer-based learning tools is, no longer, so acute, many teachers have been convinced of the effectiveness of working with the use of computer material in their practice. Currently, during the pandemic and the need to use distance learning, the penetration of new information technologies into the field of education allows teachers to change the content, methods and organizational forms of education qualitatively. The use of information technologies gives each student access to an almost unlimited amount of information with the possibility of its active processing.

With the intensive introduction of information technologies, a revision of the existing organizational forms of educational work is inevitable. There is a need to increase the share of independent, individual and group work of students, a rejection from traditional classes with the predominance of explanatory and illustrative teaching methods, an increase in the volume of practical and laboratory work of a search and research nature, extracurricular activities, which are becoming an obligatory part of the educational process.

Informatization of education imposes new requirements on the professional qualities and level of training of teachers, requires a significant restructuring in their work, creating an atmosphere of creative search and business cooperation in the classroom.

The use of computers in teaching various subjects allows:

– activate cognitive activity, reach a higher level of perception and assimilation of the material, implement the ideas of an individual and differentiated approach in the learning process;

– prepare students for active work in modern conditions;

– create conditions for the development of creative abilities, logical thinking, memory.

– assist the teacher in organizing systematic monitoring, ensuring an objective assessment of the students' activities.

Conducting a dialogue with a computer requires students to analyze, make independent decisions, as well as attentiveness and accuracy.

It should be noted that the computer does not reduce the role of the teacher in the classroom, but, on the contrary, requires his/her active work and is only technical support, a tool that gives new opportunities, allows to make classes different from each other. This sense of novelty contributes to the formation of cognitive student's interest, the development of the desire for self-study and creative abilities.

The advantage of the computer is also the ability to use more extensive material than presented in the traditional form. An extremely important advantage of using a computer is that it makes it possible to work both in training mode and in control mode.

Thus, in the conditions of informatization of education, the emphasis in the construction of the educational process is shifted towards the selection of methods, forms and means of teaching, ensuring the improvement of the process of knowledge transfer to foreign students through their competent combination, and, in turn, it expands the range of effects on various types of memory, activates the most effective ways of mastering the material and improves the quality of learning significantly.

The results of the study. Informatization of education boils down to the fact that training is carried out using a computer with Internet access, there is a possibility of using synchronous and asynchronous teaching methods, and also, there are special forms of classes – classes using information and communication technologies. These types of classes involve text, voice communication or communication using video conferencing services. An example of this type of activity can serve as a videoconference. This form is closest to full-time education: the teacher transmits information to foreign students in real time, asks and answers questions. There are many programs for this type of activity: Skype, Zoom for video communication, interactive whiteboards. Modern platforms allow to record classes so that students can review and repeat the material at a convenient time, and it is an undoubted advantage compared to traditional classroom training. However, there may be difficulties associated with the speed of the Internet connection.

When it is impossible to conduct online classes, the asynchronous distance learning method is used. With applying this technique, more responsibility for going on training is assigned to the independence of foreign citizens. Self-study, individual pace of learning comes to the fore. This is especially true in regions with unstable Internet connection coverage without wired Internet connectivity. Another positive aspect of this type of training is that foreign students can complete tasks at a convenient time for them with the necessary breaks. However, the possibility of live communication disappears, and it worsens the quality of education significantly. To achieve the greatest efficiency, it is necessary to use methods of mixed distance learning [7].

Distance learning involves the use of:

1. Internet technologies.
2. Social networks and online messengers.
3. Online learning platforms.
4. Different programs and services that help make classes more interesting, exciting and interactive [6].

It is not necessary to use all possible means of distance learning at once. There's no need for that. The use of training computer programs allows to achieve good results by working out, fixing and repeating the studied material. In addition, such work allows to save study time significantly, as well as to implement an individual approach to teaching students, as everyone has the opportunity to work at a pace convenient for him and return, if necessary, to various types of exercises, that is important in working with foreign students [8].

Currently, the system of testing of foreign students is being increasingly used. Test control is becoming an integral part of the learning process. For most foreign students, testing is even more familiar than for Russian students.

Computer testing in comparison with traditional blank has a number of advantages:

- saving time resources (teacher and students);
- the possibility of computer testing coverage of a large number of students;
- saving labor resources (teacher and students);
- saving of material resources;
- automatic processing of test results;
- prompt provision of test results to students;
- the ability to accumulate and save an electronic database (including a bank of test tasks);
- relevance (low level of influence of the teacher's personality on students);
- the opportunity for students to work individually, at their own pace [1].

There are currently quite a lot of tools for teachers to create computer tests: Master Test (master-test.net), Test Constructor (konstruktortestov.ru), Google Forms (docs.google.com), Letz's test (letstest.ru), Online Test Pad (onlinetestpad.com/ru), Simpoll (simpoll.ru), TestWizard (www.testwizard.ru) and others. It is simple and convenient to create a computer test and conduct computer testing, for example, using the Online Test Pad service. This is justified, firstly, by the variety of supported types of questions, secondly, by the flexible setting of test parameters, and thirdly, by a convenient statistics tool.

There are a huge number of various tests. But in our opinion, the following types of testing are optimal for the included form of training:

– entrance – it is intended to determine the basic training of foreign students in the Russian language and special subjects and is used in the formation of study groups and for the individualization of the educational process;

– training – it is designed for independent study of the material by students and consolidation of educational material;

– basic – it makes it possible to check the assimilation of basic professional concepts;

– diagnostic – it allows to identify gaps in the knowledge of individual sections of the topic and the level of assimilation of educational material;

– thematic – it is offered at the end of the study of the topic and allows you to record the volume and level of assimilation of all the material of the topic;

– final – it is used at the end of each semester [4].

In order to improve the educational process, we use a computer program in the Russian language. This program is a control program, but it can also be used as a training program. The program contains a variety of tasks, allowing to present it in the form of a complex, including training, basic, diagnostic, thematic and final testing. During the preparation of the program, the theoretical

material was selected and adapted in relation to the goals and objectives of teaching foreign students. The program covers the main topics and has several levels of difficulty [2].

The first and second levels are aimed at testing the knowledge of basic philological terms and concepts, understanding the connection of the system, structure and function of the language. The tasks are the tests, where the student is asked to choose the correct answer from four suggested ones.

The third level contains illustrations for this topic. The student must place the captions to the proposed drawing individually. This task activates the work of visual memory and forms stable images in it. This type of work always is of great interest among students, increases motivation and speeds up the process of memorizing information significantly [3].

The fourth level is aimed at combining knowledge of subjects and practice of speech. This point seems to us extremely important in working with foreign students.

The fifth level is focused on the correct perception of the text. The tasks of this computer program are designed to test basic knowledge of the Russian language, basic terminology, as well as proficiency in the constructions of the scientific style of speech, basic grammatical models. Some tasks are also aimed at identifying the student's ability to apply the theoretical knowledge gained about the structure and system of the language, the properties of language units in practice [5].

The program also contains illustrated tasks, which "enlivens" them significantly, increases the interest of students, and also contributes to the formation of figurative-textual bundles of key terms.

Professional Speech and Intercultural Communication student groups were tested at BelSU and TSU at the Department of Russian language (total number – 76 foreign students). The levels of formation of students' communicative competence (based on the results of the control task) indicate that those students who studied using the experimental technology of using computer programs showed a higher level of formation of communicative competence than the students of the control group. The students of the experimental group have a high level of formation of communicative competence; the vocabulary of the students of the experimental group is much higher. In the students' answers there is an increase in interest in information in Russian and the ability to use it in oral speech, students try to analyze, generalize theoretical and practical knowledge. Most of them approach the tasks creatively [9].

The program provides a differentiated approach to evaluating completed multi-level tasks.

Conclusion. The use of new information technologies helps to make the learning process more efficient, the development of new language models by foreign students faster and easier, lessons more interesting, and also helps to facilitate the stage of control of acquired knowledge, skills and abilities, solve the problem of personality-oriented and differentiated approaches. The language material presented in parallel with the visual image arouses interest in the studied topics, creates a positive emotional background and increases the motivation of learning.

The use of computer programs in teaching helps the teacher to organize systematic control, ensure an objective assessment of the activities of foreign students.

The introduction of new information technologies into the real educational process requires qualified scientific systematization and comprehension. And first of all, to prepare a new generation of teachers, who classes using the latest technical and software tools will become traditional for, teachers who use modern teaching methods and are ready for their creative application.

Literature:

1. Azimov, E.G. Information and communication technologies in teaching Russian as a foreign language: A methodological guide for a teacher of Russian as a foreign language / E.G. Azimov. – M.: Russian language. – Courses, 2012. – 352 p.

2. Atabekova, A.A. Internet technologies in teaching foreign languages [Text]: textbook / Atabekova A.A., Shustikova T.V. – M.: Moscow State University, 2007. – 42 p.

3. Babansky, Yu.K. Optimization of the learning process: a general didactic aspect / Yu.K. Babansky. – Moscow: Pedagogika, 1977. – 256 p.

4. Bogomolov, A.N. Scientific and methodological development of a virtual language environment for distance learning in a foreign language (Russian) language [Text]: dis. ... Doctor of Pedagogical Sciences: 13.00.02 / Bogomolov A.N.; [Place of protection: Moscow State University]. – Moscow, 2008. – 354 p.

5. Voronina, T.P. Education in the era of new information technologies: methodological aspects [Text] / T.P. Voronina, V.P. Kashitsin, O.P. Molchanova. – Moscow: Association of Internat. education, 1995. – 220 p.

6. Hartsov, A.D. Instrumental means of information technologies in the practice of teaching and learning language in higher school [Text] / A.D. Hartsov. – M.: Ekon-Inform, 2007. – 173 p.

7. Obraztsov, P.I. Introduction of computer learning tools based on the application of a systematic approach [Text] / P.I. Obraztsov // Actual issues of development of secure telecommunication communication networks: materials of scientific conference / VIPS. – Orel, 1995. – pp. 86-88.

8. Sysoev, P.V. Development of information competence of specialists in the field of teaching a foreign language [Text] / P.V. Sysoev, M.N. Evstigneev // Language and culture. – Tomsk, 2008. – No.4. – pp. 96-109.

9. Sysoev, P.V. Creation of author's educational Internet resources in a foreign language [Electronic resource] / P.V. Sysoev, M.N. Evstigneev // Eidos: Internet journal. – 2008. – No. 2.

Педагогика

УДК 376.3

студент Боровикова Анна Михайловна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат психологических наук, доцент Ольхина Елена Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ИЗУЧЕНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ РОДИТЕЛЕЙ ОБ ИНДИВИДУАЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ МАРШРУТЕ РЕБЕНКА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В материале статьи представлен теоретико-экспериментальный анализ проблемных зон в реализации индивидуального образовательного маршрута ребенка с задержкой психического развития. Дан краткий обзор литературных источников по изучаемой проблеме и установлен дефицит научных знаний по данному вопросу. В экспериментальной части статьи предложено описание родительских установок, ожиданий и позиций в моделировании и реализации ИОМ. Проведен сопоставительный анализ взглядов родителей и педагогов на образовательную маршрутизацию ребенка с задержкой развития.

Ключевые слова: индивидуальный образовательный маршрут, дошкольное и начальное образование, образовательная организация, семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья, родители, дети с задержкой психического развития.

Annotation. The article presents a theoretical and experimental analysis of problem areas in the implementation of an individual educational route of a child with mental retardation. A brief review of the literature sources on the studied problem is given and a shortage of scientific knowledge on this issue is established. In the experimental part of the article, a description of parental attitudes, expectations and positions in the modeling and implementation of IOM is proposed. A comparative analysis of the views of parents and teachers on the educational routing of a child with developmental delay is carried out.

Key words: individual educational route, preschool and primary education, educational organization, family of a child with disabilities, parents, children with mental retardation.

Введение. На законодательном уровне детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и его родителям (законным представителям) предоставлены широкие возможности выбора форм обучения и образовательной программы в соответствии с их особыми образовательными потребностями. Крайне важно в этой ситуации, в интересах детей, достичь согласная между запросами родителей, потребностями ребенка и возможностями образовательной организации. К сожалению, подобное единство редко встречается на практике. Процесс моделирования и реализации индивидуального образовательного маршрута (ИОМ) особенно сложен в семьях, воспитывающих детей с интеллектуальными нарушениями. Согласно многочисленным исследованиям, именно родители детей с задержкой психического развития (ЗПР) наиболее часто совершают ошибки при выборе ИОМ.

Причинами этих трудностей могут выступать неадекватная оценка родителями когнитивных возможностей ребенка, недостаточный уровень осведомленности о его особых образовательных потребностях, установки и запросы семьи на начальное образование и пр. [10].

Риски при реализации маршрута усугубляются слабой готовностью инклюзивных школ к реализации адаптированных образовательных программ. Нередко складывается и противоречивая ситуация, при которой родители настаивают на овладении ребенком общеобразовательной программы, а педагоги не в силах повлиять на их решение. В результате снижается потенциал ребенка, искажаются его жизненные перспективы, нарушается логика коррекционной работы [8].

Грамотное определение будущего маршрута в образовании считается приоритетным законным правом и одновременно обязанностью родителей. Широкие полномочия семьи в области образовательного права предопределили серьезный научный интерес к данной проблеме. В психолого-педагогической литературе активно изучаются запросы семьи как основного заказчика образовательных услуг. Уделяется внимание правовой компетентности родителей в планировании и реализации траектории образования детей.

В дефектологических исследованиях семья ребенка с ОВЗ является ключевым объектом научного анализа. Подробно изучены актуальные проблемы, особенности внутрисемейных отношений, специфика семейного воспитания различных категорий детей с ОВЗ. При этом сопоставительный анализ образовательных запросов семей на начальное образование детей с ЗПР не стал предметом детального научного поиска.

Учитывая актуальность и новизну проблемы исследования, был осуществлен констатирующий эксперимент, целью которого стало изучение представлений родителей ребенка с ЗПР о его будущем образовательном маршруте.

В эксперименте приняло участие 20 семей воспитывающих детей с ЗПР 6-7 летнего возраста и 11 педагогов дошкольной образовательной организации. Дети участников анкетирования посещают группу компенсирующей направленности, реализующую АООП. Основу экспериментального исследования составила диагностическая программа, включающая в себя: авторскую анкету для педагогов и опросник для родителей. Анкета для работников дошкольного образования была предназначена для оценки педагогами образовательных запросов родителей и степени согласованности родительских ожиданий и возможностей ребенка. Родительский опросник состоял из двух блоков. Первый позволил выявить уровень осведомленности семьи ребенка с ЗПР о его особых образовательных потребностей и специфике развития. Второй раздел предполагал изучение установок родителей на ИОМ и стратегии его реализации.

Таким образом, подобранный диагностический инструментарий позволил выявить основные запросы семей, воспитывающих ребенка с ЗПР, на получение им начального образования, а также их представления и ожидания относительно образовательного будущего своего ребенка.

Изложение основного материала статьи. В соответствии с Конституцией Российской Федерации (ст. 43, право на образование), родители несут ответственность за получение ребенком основного общего образования [1]. Закон «Об образовании в РФ», вступивший в силу 1 сентября 2013 года, указывает на то, что семьи, воспитывающие ребенка с ОВЗ, наделены правом выбора как формы получения образования, так и образовательной организации (п. 1 ст. 52) [2].

Выбор образовательной программы серьезный шаг, требующий от семьи, воспитывающей ребенка с ЗПР выстраивания четких установок и планов. Как показывает практика, родители, чаще всего имеют представление о будущем своего ребенка и планируют его обучение. Однако многие из них не могут четко обозначить свои пожелания и требования к педагогу, образовательной организации или к системе образования в целом. Создается противоречие, при котором семья заинтересована в реализации адекватного образовательного маршрута ребенка с ОВЗ, но затрудняется при соотнесении его с реальными потребностями ребенка с ЗПР. От начальной точки планирования ИОМ до его окончания от родителей требуется гибкость и адекватность оценок в отношении образовательного и профессионального будущего ребенка, что чаще всего вызывает серьезные сложности у семьи.

В литературе подробно изучены психологические проблемы семей, воспитывающих детей с ОВЗ [10]. Отмечена важность наличия у родителей правильной позиции по отношению к своему ребенку и своевременное обращение за помощью к специалистам с адекватным запросом [12]. Проанализирована степень осознанности и согласованности образовательных запросов семьи, варианты их реализации, виды и характеристики [4].

Теоретический анализ проблемы позволил определить особенности образовательных запросов современной семьи: полярность, несогласованность, расхождение взглядов членов семьи на воспитание и образование ребенка, несформированность, неадекватность, критичность [11]. На основе анализа литературных источников были определены три позиции родителей относительно выбора учебного заведения и связанных с ними социальных ожиданий: «школа как ресурс», «школа как партнер», «школа как камера хранения» [9]. Важно подчеркнуть, что на данный момент существуют лишь отдельные разработки по изучению образовательных запросов семей, воспитывающих детей с ОВЗ [3, 6]. Образовательные запросы в основном изучались по конкретным ступеням образования и локальным нозологическим группам [5, 7].

Основываясь на имеющейся теоретической базе и учитывая потребности практики, была предпринята попытка расширить научные сведения о позициях, представлениях и ожиданиях родителей, воспитывающих дошкольников с ЗПР относительно их образовательного маршрута. Выстраивая логику исследования, мы исходили из предположения о том, что

родители (законные представители), являясь заказчиками образовательных услуг для своего ребенка, часто не могут рационально соотнести особые образовательные потребности ребенка и собственные ожидания от ИОМ.

В ходе исследования мы подтвердили основные положения гипотезы и определили специфику выбора и реализации ИОМ. Согласно авторской анкете, родители дошкольников с ЗПР хорошо ориентируются в правах ребенка на образование и считают себя компетентными в вопросах развития и воспитания детей. Они считают, что достаточно осведомлены об особых образовательных потребностях ребенка с задержкой развития. Наличие подобной позиции и уверенность в своей грамотности 55% опрашиваемых связывают с тем, что в Нижнем Новгороде и в их детском саду в частности развита система просвещения и информирования в области образования детей с ОВЗ. Имеют претензии к организации правительской работы с семьей 45% респондентов. Они говорят о необходимости расширения компетенций в области образовательного права и дефектологических знаний.

Руководствуясь своим законным правом выбора образовательной программы, 80% родителей дошкольников с ЗПР планируют начальное образование самостоятельно. Они считают себя ответственными за этот выбор, в отличие от 20% опрашиваемых. Эта категория отцов и матерей полагают, что моделирование ИОМ – это зона ответственности педагогов.

В планах у 45% участников опроса при определении образовательной навигации ребенка воспользоваться рекомендациями ПМПК. Они знают о функционале и полномочиях комиссии и считают, что мнение специалистов будет решающим при выборе ИОМ. Эта часть родителей предполагает определить ребенка в специальную (коррекционную) школу или класс. Остальные надеются на поступление ребенка в общеобразовательную школу и не планируют обнародовать его нозологический статус и посещать ПМПК. Респонденты в 55% случаев убеждены, что в процессе обучения школа и учитель начальных классов сами порекомендуют и определят маршрут ребенка.

Несмотря на представления родителей о достаточном уровне собственной компетентности 40% испытуемых полагают, что выбор ИОМ должен проходит на основе желаний ребенка и собственной позиции родителей. На необходимость учитывать состояние детского здоровья и его особых потребностей указали только 60% участников исследования.

При выборе формы обучения 70% семей отдают предпочтение очной, остальные не исключают вариант надомного или дистанционного обучения. Приоритетной задачей при обучении ребенка с ЗПР, 60% участников опроса считают успешное овладение образовательной программы, а 40% коррекцию недостатков в детском развитии. При ранжировании этих позиций первая группа родителей отдавала приоритет только обучению, вторая часть анкетируемых наравне с овладением программы ставила на первое место коррекционную работу.

На данный момент 70% родителей детей с ЗПР довольны качеством образовательных услуг на этапе дошкольного образования, но считают необходимым совершенствовать систему специальных условий обучения. Удовлетворены качеством образования, но считают важным повышение профессиональной готовности педагогов к работе с детьми с задержкой психического развития 30% респондентов. Они полагают, что недостаточный уровень дефектологических знаний не позволяет практическим работникам образования учитывать индивидуальные особенности их ребенка.

Родители, также, высказали свои пожелания относительно совершенствования образовательного процесса и расширение его содержательного спектра. В процессе получения дошкольного образования 40% семей настаивают на более углубленной диагностике потенциальных возможностей и способностей ребенка с ЗПР. О необходимости проведения индивидуальных бесед педагогов и психолога, с дошкольниками указывают 30% родителей. На важности дополнительных занятий с детьми по отдельным образовательным областям настаивают 30% участников эксперимента.

На этапе дошкольного образования родители уже планируют конечную точку ИОМ и постшкольное будущее. В их планах есть намерение определить ребенка в среднее специальное образование (СПО) в 50% случаев. На получение ребенком высшего образования надеются 25% респондентов. Не планируют продолжать обучение 25% семей, полагающих трудоустроить детей после школы.

Таким образом, анализ первой родительской анкеты позволяет констатировать, что семьи, воспитывающие дошкольников с ЗПР уверены в собственной компетентности в вопросах получения образования их ребенком, но в реальном процессе продвижения по ИОМ не всегда учитывают особые образовательные потребности детей.

Анализ анкетирования педагогов дошкольного учреждения показал, что 40% респондентов считают сайт детского сада наиболее удобной формой для изучения образовательных запросов семьи. Они утверждают, что данный анализ регулярно проводится их педагогическим коллективом. Традиционным формам сбора информации отдали предпочтение 60%. Последние уверены, что только при личной беседе или встрече можно получить достоверные не обезличенные сведения.

Все участники анкетирования отметили, что взаимодействие с семьей является наиболее проблемной зоной в работе ДОО. Они указали на слабую заинтересованность родителей в сотрудничестве, значительную рассогласованность взглядов родителей и детского сада на воспитание и ИОМ ребенка, непонимание особых потребностей детей со стороны родителей.

Наиболее сложной темой в обсуждении с семьей является, по мнению педагогов, определение будущей школы. Практические работники ДОО отмечают, что родители не стремятся больше узнать о системе специального образования в Нижегородской области, а отдадут предпочтение близлежащей школе. Они ставят территориальные неудобства выше интересов ребенка и учета его особых образовательных потребностей. Отсутствие профильных специалистов системы сопровождения обучающихся с ЗПР в школе, расположенности недалеко от дома, также не является проблемой для семьи, по мнению респондентов.

Проблема прохождения ПМПК тесно связана с выбором дальнейшего ИОМ. Педагоги были единодушны во мнении о том, что большинство родителей (70%) невозможно убедить посетить комиссию. В качестве доказательства они привели распространенные высказывания родителей о том, что «их ребенок здоров», «боимся получить ярлык на всю жизнь». Респонденты убеждены, что их разъяснения о назначении ПМПК мало результативны. Родители убеждены, что подтвердится другой диагноз, например, умственная отсталость и цензовое образование будет недоступно. Только 30% родителей воспитанников прислушиваются к мнению воспитателей, обещают перед школой пройти ПМПК.

Педагоги крайне критично оценивают знания родителей об особенностях задержанного развития. Они утверждают, что при выборе начальной школы большинство родителей исходят только из своих убеждений. Некоторые пользуются советом семей, уже получивших образование и крайне редко обращаются за помощью к педагогам. Планирование ИОМ для многих родителей затруднено и связи с тем, что они не знают или не хотят замечать трудности у ребенка в освоении программой ДОО. Следовательно, они также не смогут оценить реальные и потенциальные возможности детей на этапе начального образования. При этом педагоги уверены, что для удовлетворения образовательных запросов семей детский сад делает все возможное. При этом только 30% респондентов называют конкретные шаги, которые они предпринимали для мониторинга образовательных запросов родителей на начальное образование.

Таким образом, опрос педагогической общественности выявил наличие серьезных препятствий во взаимодействии образовательной организации и семьи в вопросах моделирования ИОМ.

Выводы. Таким образом**,** данные, полученные в ходе исследования, позволили выяснить, что семьи воспитывающие ребенка с ЗПР испытывают серьезные трудности при планировании и проектировании ИОМ. В этом процессе они не ищут

содействия у детского сада, что выступает важным маркером во взаимодействии образовательной организации и родителей. Родители (законные представители) ожидают от ДОО и будущей школы только качественного предоставления образовательных услуг. По ходу реализации ИОМ они ожидают не только овладение ребенком программным материалом, но и проведение коррекционной работы.

Как показывают результаты исследования, установки родителей, относительно будущего своих детей с ЗПР, нельзя назвать в полной мере осознанными и обоснованными. Ярким подтверждением данного тезиса являются представления родителей о будущей образовательной траектории ребенка, не всегда соответствующей его нозологическому статусу. Родители, являясь заказчиками образовательных услуг для своего ребенка, часто не могут сформулировать и выразить свои пожелания и требования к педагогу, образовательной организации или к системе образования в целом. Эти выводы подтверждают результаты анкетирования педагогов. Наблюдается серьезная рассогласованность позиций родителей детей с ЗПР и педагогов на предмет реализации индивидуального образовательного маршрута.

Литература:

1. Конституция Российской Федерации: принята всенародным голосование 12 декабря 1993 года: (с учетом поправок, внесенных Законами Российской Федерации о поправках к Конституции Российской Федерации от 30.12.2008 N 6-ФКЗ, от 30.12.2008 N 7-ФКЗ, от 05.02.2014 N 2-ФКЗ, от 21.07.2014 N 11-ФКЗЗО декабря 2008 № 6-ФКЗ и № 8-ФКЗ) // СПС «Консультант плюс». – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/ (дата обращения: 14.03.2022).
2. «Об образовании в Российской Федерации»: Федеральный закон N 273 от 29.12.2012. – URL: http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html (дата обращения: 14.03.2022).
3. Данилова Е.Е. Психолого-педагогические проблемы взрослых участников образовательного процесса (учителей и родителей) в контексте реформы российской школы // Вестник Мининского университета. – 2017. – №3 (20).
4. Директору школы о сотрудничестве с родителями / Под ред. А.С. Роботовой, И.А. Хоменко, И.Г. Шапошниковой. – М.: Сентябрь, 2001. – 176 с.
5. Мясников И.Р. Реализация особых образовательных потребностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в межведомственной модели инклюзивного образования // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9. – №3. – URL: https://vestnik.minininuniver.ru/jour/article/view/1257/846 (дата обращения 9.03.2022)
6. Ольхина Е.А., Шитикова А.А. Образовательные запросы семьи ребенка с ОВЗ: экспериментальный анализ // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-1. – С. 221-225.
7. Самарцева О.К., Гудзовская А.А. Типы социальных ожиданий родителей в отношении образовательного учреждения (по результатам эмпирического исследования) // Социальные явления. – 2015. – №3. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tipy-sotsialnyh-ozhidaniy-roditeley-v-otnoshenii-obrazovatelnogo-uchrezhdeniya-po-rezultatam-empiricheskogo-issledovaniya (дата обращения: 18.03.2022).
8. Солдатов, Д.В. Солдатова, С.В. Индивидуальный образовательный маршрут ребенка с ОВЗ // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2016. – № 1 (67). – С. 26-39.
9. Сутеева И.В. Модель индивидуального образовательного маршрута в рамках исследовательской деятельности обучающегося // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – №4. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/model-individualnogo-obrazovatelnogo-marshruta-v-ramkah-issledovatelskoy-deyatelnosti-obuchayuschegosya (дата обращения: 15.03.2022).
10. Ткачева, В.В. Психологическое изучение семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии / В.В. Ткачева. – М.: УМК «Психология», 2004. – 192 с.
11. Хоменко И.А. Образовательные запросы современной семьи // Образование и семья: проблемы индивидуализации: Материалы Всерос. научно-практич. конф. 20-21 апреля 2005 г., Санкт-Петербург / Под общ. ред. И.А. Хоменко. – СПб., 2006. – С. 6-13.
12. Югова О.В. Специфика родительской позиции и семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2017. – №2(77). – С. 195-203.

Педагогика

УДК 376.4

кандидат педагогических наук, доцент Букина Ирина Адольфовна
Череповецкий государственный университет (г. Череповец);
доктор педагогических наук, профессор Гудина Татьяна Викторовна
Череповецкий государственный университет (г. Череповец);
аспирант Букин Денис Андреевич
Череповецкий государственный университет (г. Череповец)

ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ГРУППЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. Статья посвящена описанию и апробировании диагностического инструментария по выявлению сформированности навыков социального взаимодействия ребенка с задержкой психического развития старшего дошкольного возраста и путей развития его компонентов посредством специально организованной коррекционно-педагогической работы в детском саду. Формирование навыков социального взаимодействия детей дошкольного возраста с особыми потребностями в группе сверстников связанно с необходимостью воспитания таких способностей и компетенций, которые бы обеспечивали их социальную и коммуникативную самореализацию в обществе. Экспериментальное исследование проводилось в трех направлениях: изучение коммуникативного, поведенческого, эмоционального компонентов сформированности навыков социального взаимодействия ребенка дошкольного возраста с задержкой психического развития. Спроектированная коррекционно-педагогическая работа позволила организовать формирующее воздействие на детей не только в дошкольном учреждении, но и дома в семье, что является условием их социальной адаптации и социализации в обществе, приобретение социальных умений и навыков.

Ключевые слова: дошкольный возраст, задержка психического развития, компоненты социального взаимодействия.

Annotation. The article is devoted to the description and testing of diagnostic tools for identifying the formation of social interaction skills of a child with a mental retardation of senior preschool age and ways of developing its components through specially organized correctional and pedagogical work in kindergarten. The formation of social interaction skills of preschool children with special needs in a group of peers is associated with the need to develop such abilities and competencies that would ensure their social and communicative self-realization in society. The experimental study was carried out in three directions: the

study of the communicative, behavioral, emotional components of the formation of social interaction skills in a preschool child with mental retardation. The designed correctional and pedagogical work made it possible to organize a formative impact on children not only in a preschool institution, but also at home in the family, which is a condition for their social adaptation and socialization in society, the acquisition of social skills.
Key words: preschool age, mental retardation, components of social interaction.

Введение. Целевые ориентиры современного дошкольного образования предполагают формирование личности ребенка, умеющей действовать в постоянно меняющихся условиях. В связи с этим, одной из основных задач является развитие таких способностей и компетенций детей, которые бы обеспечивали их социальную и коммуникативную самореализацию в обществе. В их число входят осознанность выбора оптимальных способов общения, в том числе и в ситуации конфликта.

Умение взаимодействовать в группе, коллективе для детей с задержкой психического развития (ЗПР) актуализировано в решении насущных вопросов воспитания и обучения в дошкольном детстве и достигается в аспекте приобретения определенного уровня знаний, умений, навыков по основным направлениям социокультурного развития, что позволяет добиваться определенных социально-значимых целей, самостоятельно решать жизненные проблемы.

Изложение основного материала статьи. Определение сущности и специфики, механизмов развития и регуляции навыком социального поведения и взаимодействия с социумом как компонента социализации ребенка на разных этапах онтогенеза рассматривали в своих трудах З.А. Аксютина [1], Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова [16] и др.

М.И. Лисина [10], Е.И. Попова [14], А.Г. Рузская [15] пишут об активном взаимодействии дошкольников со сверстниками, что свидетельствует о наличии у ребенка этого возраста потребности в общении, оценке и познании других людей.

Особенности взаимодействия детей с ЗПР в межличностной сфере, детерминанты социального развития рассматривали Адеева Т.Н. [1], Желудкова А.В [7], Защиринская О.В [8], Филиппова Н.В. [15], Шевченко С.Г. [16].

Разработке программ, направленных на социализацию и адаптацию детей с особыми образовательными потребностями посвящены исследования Н.А. Киселевой, И.Ю. Левченко [10], О.Л. Лехановой [11], В.И. Лубовского [3], Е.М. Мастюковой [12], М.С. Певзнер [5], Е.А. Стребелевой [6], A. Sultanova, I. Ivanova [22] и др.

Влияние интеллектуальных способностей на социальное развитие ребенка, приобретение социально одобряемых навыков взаимодействия с обществом в соответствии с его ожиданиями изучались Kumar I., Singh A.R., Akhtar S. [18].

Исследование «поведенческих проблем» в зависимости от возраста и степени интеллектуальных нарушений осуществили Ram Lakhan, M. Thomas Kishore [20], K. Medeiros, J. Rojahn, L.L. Moore, D.J. van Ingen [19].

Проблемы саморегуляции поведения и социального взаимодействия со сверстниками рассматривались Huyder V., Nilsen E. [17]; проблематике конфликтного поведения, сдерживание агрессии с целью сохранения кооперации с партнером в детском возрасте посвящены работы Riggs N.R., Blair C. B., Greenberg M.T. [21], Власовой Л.П., Боденовой О.В. [4].

Стоит отметить, не достаточное количество прикладных исследований, связанных с выявлением влияния на социальное развитие детей с ЗПР различных факторов и условий, что обуславливает актуальность исследования.

В основу разработки констатирующего эксперимента, опирающегося на научную социально-психолого-педагогическую литературу, была положена установка на изучение и оценку сформированности навыков социального взаимодействия детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Базой исследования явился детский сад Вологодской области, экспериментальную группу составили дети старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (две группы одного детского сада, 23 человека – 10 девочек, 13 мальчиков) стоит отметить, что гендерные различия в коррекционно-педагогической работе не учитывались. Так же в работе принимали участие воспитатели детских садов, психологи, дефектологи, родители воспитанников, с ними проводилась консультативно-просветительская деятельность специалистами Центра психолого-медико-социального сопровождения, что обеспечило продолжение формирующего воздействия не только в дошкольном учреждении, но и дома в семье.

В качестве общей гипотезы выступило предположение, что сформированность навыков социального взаимодействия ребенка дошкольного возраста с задержкой психического развития возможно при специально организованных условиях, показателями эффективности которых могут выступать эмоциональный, коммуникативный, поведенческий компоненты.

Реализация эксперимента диктовало использование следующих методов: анализ специальной (медицинской, психологической, педагогической) литературы; проектирование формирующего эксперимента; количественная и качественная обработка результатов исследования с применением методов математической статистики Т-критерий Вилкоксона.

В рамках констатирующего эксперимента нами подобраны диагностические методики, выделены компоненты навыков социального взаимодействия, критерии и показатели их сформированности, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1

Компоненты, критерии и показатели оценки сформированности навыков социального взаимодействия ребенка дошкольного возраста с задержкой психического развития

Компоненты	Критерии	Показатели	Методики
Эмоциональный	1) Реакции на эмоциональное состояние сверстников.	– проявление интереса к определенным эмоциональным состояниям сверстника; – помощь сверстнику; – проявление сочувствия, сопереживания по отношению к сверстнику.	Методика 1. Опросник «Характер проявлений эмпатических реакций и поведения у детей» (А.М. Щетинина).
Коммуникативный	1) Оценка навыков культуры общения. 2) Рейтинг коммуникативной и речевой компетентности.	– употребление в процессе общения доброжелательного, вежливого спокойного тона; – применение форм речевого этикета и культуры общения; – умение корректно разрешать конфликтные ситуации.	Методика 2. «Изучение навыков культуры общения» (Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина).
Поведенческий	1) Отношение детей к совместной деятельности. 2) Оценка коммуникативных умений.	– личностное отношение к совместной деятельности: позитивное (работают с удовольствием и интересом), нейтральное (взаимодействуют в силу необходимости) или отрицательное (игнорируют друг друга, ссорятся и др.); – взаимопомощь в ходе рисования, умение детей договариваться; – умение убеждать, аргументировать свою просьбу.	Методика 3. «Рукавички» (Г.А. Цукерман).

Анализ результатов проведения всех методик позволил выявить выраженность каждого компонента (эмоционального, коммуникативного и поведенческого) в сформированности навыков социального взаимодействия у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития. Каждая методика исследовала определенный компонент и имела три уровня (высокий, средний, низкий), общий навык сформированности социального взаимодействия по трем методикам оценивался на основе суммирования баллов по уровням в проведенной диагностике. Данные представлены в таблице 2.

Таблица 2

Компоненты сформированности навыков социального взаимодействия детей дошкольного возраста с задержкой психического развития: результаты констатирующего эксперимента

Уровни сформированности	Компоненты (%)		
	Эмоциональный (методика 1)	Коммуникативный (методика 2)	Поведенческий (методика 3)
Высокий	17	22	26
Средний	48	48	52
Низкий	35	30	22
Сумма	100	100	100

Таким образом, из таблицы 2 по всем трем компонентам преобладает средний уровень сформированности навыков социального взаимодействия детей с ЗПР. Дошкольники эмоционально реагируют на переживания сверстника, стремятся получить похвалу, одобрение взрослого, но при этом, лишь изображают сочувствие, сопереживание своему товарищу, наблюдается аффективность взаимоотношений, психическая неустойчивость и возбудимость (эмоциональный компонент 48%).

В коммуникации у 48% детей с ЗПР преобладают избирательные взаимоотношения со сверстниками, знают правила культуры общения, но не всегда ими пользуются.

Средний уровень поведенческого компонента сформированности социального взаимодействия наблюдается у половины рецензентов (52%) отмечается периодический интерес к действиям товарища, необходимость совместного выполнения задания ребенок встречает равнодушно или положительно, но без особого энтузиазма, наблюдается дифицитарность моделей поведения, характеризуемых инфантильностью, непредсказуемостью, обедненностью социального опыта, а как следствие, затруднению социальной адаптации детей.

Результаты констатирующего эксперимента дали возможность спроектировать направление формирующей работы и ориентировать дошкольников на взаимодействие со сверстниками, включение в социальные группы.

На данном этапе были предложены следующие направления коррекционно-педагогической работы:

– организация коррекционно-обучающего пространства (с учетом возрастных и психолого-физиологических возможностей детей);

– проектирование социокультурной развивающей среды, позволяющей повысить уровень сплоченности и принадлежности к группе;

– развитие навыков сотрудничества между сверстниками, направленного на продуктивность совместной деятельности;

– осознание детьми своих психолого-поведенческих особенностей, проявление сочувствия, сопереживания по отношению к другим;

– повышение уровня профессиональной компетентности педагогов и консультирование родителей об особенностях взаимодействия детей данной нозологической группы со сверстниками и взрослыми, знакомство с планом коррекционной работы.

Коррекционно-педагогическая работа по формированию навыков социального взаимодействия проводилась в группах компенсирующего вида и рассчитана на три недели (два занятия в неделю); с детьми работали психологи, дефектологи, музыкальный руководитель, воспитатели; консультирование специалистов осуществляли представители центра психолого-медико-социального сопровождения. Все занятия: «В царстве Нептуна», «Штурм крепости», «Мой герой» проводились в игровой форме, что способствовало более свободному взаимодействию детей.

Основные направления работы нашли отражение в разработанном комплексном тематическом плане, представленном в таблице 3.

Таблица 3

Комплексный тематический план по формированию навыков социального взаимодействия детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Направления работы и темы занятия	Цели и задачи обучения	Игры	Материалы
1 направление «Мой герой»	*Цель:* развивать навык управления своим эмоциональным состоянием. *Задачи:* 1. Осознание своих личностных поведенческих особенностей. 2. Развитие образных представлений, творческих способностей. 3. Генерация толерантного отношения к чужому мнение. *По окончании данного блока ребенок должен:* – уметь передавать разное настроение и характер образа с помощью мимики; – развивать способность ответственного отношения к своему поведению; – расширить образное представление и ассоциативное мышление; – уметь действовать в соответствии с групповыми правилами; – вербализовывать свое эмоциональное состояние.	«Передай настроение»; «Путешествие в страну сказок»; «Подготовка к карнавалу»; творческое задание «Карнавал»; «Танец клоунов»; игра «Что изменилось?»; задание «После карнавала».	Материалы: 1. Демонстрационный блок: – цветные кубики; – картинки с изображением героев маскарада и клоунов. 2. Художественный материал (по количеству детей): – зеркала; – мейкап грим; – предметы одежды (рубашки, юбки, разноцветные шарфики, колпаки, шляпы, и т.п.). 3. Музыкальный блок: – «Клоуны» Д. Кабалевского; – «Колыбельная» И. Брамса.
2 направление «В царстве Нептуна»	*Цель:* повышения уровня идентичности с группой. *Задачи:* 1. Повышение уровня групповой сплоченности, принадлежности к малой группе. 2. Развитие умения корректировки своих действий относительно игровой ситуации. 3. Создание условий для проявления эмоциональной адекватности во взаимоотношениях со сверстниками. *По окончании данного блока ребенок должен:* – уметь представить своего «морского обитателя»: назвать его, показать, чем занимается в «подводном царстве»; – передать образы в движении; – научиться взаимодействовать и создавать композиции в паре, тройке, общую композицию.	«Приветствие Нептуна»; «Морская буря»; «Мальки и щука».	1. Демонстрационный модуль: – игровые атрибуты («домики морских обитателей»); – реквизит Нептуна (корона, трезубец, борода). 2. Аудио модуль: кассеты с записью шума морских волн, музыкой разного характера и темпа.

3 направление «Штурм крепости»	*Цели:* Развитие навыков сотрудничества в группе сверстников. *Задачи:* 1. Развитие перцептивных способностей, сопереживания со сверстниками. 2. Развитие навыка взаимодействия в процессе игры для достижения общей цели. 3. Контроль своего поведения, избегание конфликтных моментов. *По окончании данного блока ребенок должен:* – уметь устанавливать контакт с окружающими; – сотрудничать с другими детьми; – нести ответственность за свое поведение; – развивать чувство наблюдательности и дифференцирования; – получить опыт согласования своих действий со сверстниками.	«Поезд»; «Угадай!»; «Наоборот»; «Король».	Материалы: 1. Демонстрационный модуль: – реквизит; – драпировки из ткани; – предметы мебели; – ширма; – логотип машиниста. 2. Аудио модуль: запись ритмичной музыкой.

Коррекционно-педагогическая работа базировалась на комплексном взаимодействием его участников – воспитателей, психолога, музыкального руководителя, родителей, логопеда, дефектолога и самих детей.

В рамках реализации формирующей коррекционно-педагогической работы с дошкольниками с ЗПР осуществлялась консультационная помощь родителям, как педагогами-дефектологами детского сада, так и психологами Центра психолого-медико-социального сопровождения, проводились семинары-практикуму, мастер-классы и консультации по темам: «Проблемы социальной коммуникации ребенка», «Воспитание коммуникативной культуры дошкольника», «Воспитание культуры поведения дошкольника в семье», «Учимся общаться». Основными задачами этих мероприятий являлась помощь родителям в рамках их педагогического просвещения и овладение искусством взаимодействия с детьми с особыми потребностями.

Для педагогов проводились консультации, семинары-практикумы совместно со специалистами Центра психолого-медико-социального сопровождения на темы: «Социализация дошкольника», «Эмоциональное благополучие ребенка в ДОО», «Диалектическое единство семьи и дошкольного образовательного учреждения». Целью этих мероприятий являлось приобретение профессиональных компетенций педагогов в работе с родителями, формирование умений дифференцированно подходить к организации взаимодействия с семьей.

Предлагаем ознакомиться с сравнительными результатами констатирующего и контрольно-оценочного экспериментов, представленных в таблице 4.

Таблица 4

Различия в сформированности навыков социального взаимодействия детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития результаты констатирующего и контрольного экспериментов

Компоненты	Констатирующий эксперимент (среднее значение)	Контрольно-оценочный эксперимент (среднее значение)
Эмоциональный	11,21	14,30
Т-критерий	**4,5**	
Коммуникативный	0,91	1,61
Т-критерий	**21**	
Поведенческий	3,60	5,21
Т-критерий	**3**	

Примечание. Жирным шрифтом обозначены статистически значимые различия **Т**-критерия Вилкоксона при $p \leq 0,01$; обычным шрифтом – при $p \leq 0,05$; «–»– различия отсутствуют

Выводы. Проводя анализ данных, представленных в таблице 4, можно сделать следующие выводы:

Дети старшего дошкольного возраста с ЗПР, после проведенной коррекционно-педагогической работы по всем трем компонентам сформированности навыков социального взаимодействия показали статистически значимые изменения между констатирующим и контрольным срезом различия на 1% уровне. Это может быть объяснено тем, что коррекционное воздействие осуществлялось не только в стенах детского сада, но и в семье, т.к. полученные знания родители стремились применить на практике в воспитании своих детей, больше стали понимать их особенности. А предложенная коррекционная программа, построенная на активном включении детей с ЗПР в сюжетно-ролевую игру, способствовала организации целенаправленного формирования социальных навыков, активности и самостоятельности дошкольников. Так же нами был использован такой методический прием как игнорирование неудач ребенка и фиксирование его успеха, благодаря данной тактики дети стали более раскрепощенными.

После проведения формирующей работы импульсивность эмоциональных реакций (эмоциональный компонент) дошкольников все еще присутствовала, но эмпатийность, толерантность в оценки сверстников значительно возросла. Дети при выборе ролей в игре не стремились к конфликту, и если, все же, происходили недопонимания, то разрешать их пытались менее эмоционально, убеждая или уговаривая сверстника, т.е. присутствовало более рациональное взаимодействие. Однако, детям требовалось постоянное одобрение педагога, переспрашивание, разрешение даже в незначительных действиях, что говорит о повышенном уровне тревожности, неуверенности в своих силах, низкой самооценки.

После проведенной работы по формированию коммуникативного компонента дети стали более уважительно относиться к результатам деятельности своих товарищей, пытались осуществить посильную помощь, но желание быстро пропадало, требовалась мотивация педагога.

Нами отмечено, что поведение детей (поведенческий компонент) также отличалось положительной динамикой. Дошкольники пытались сглаживать разногласия, действовать сообща и контролировать свое поведение при взаимодействии со сверстниками.

Таким образом, итогом исследовательской работы является повышение сформированности навыков социального взаимодействия в группе у детей данной нозологии, но специфические особенности, обусловленные как незрелостью интеллектуальной и эмоциональной сферы, так и общими закономерностями развития контингента будут сохранятся. Одним из признаков, позволяющим судить о результативности комплексной коррекционно-педагогической работы, являются позитивное изменение всех трех компонентов (эмоционального, коммуникативного, поведенческого) социального взаимодействия детей, ориентированных на их социальную адаптацию, что позволит подготовить к школьному обучению и развить продуктивное социально-творческое сотрудничество.

Стоит обратить внимание, что созданная продуктивная коррекционно-образовательная среда не только для дошкольников рассматриваемой нозологии, но и родителей и воспитателей, обеспечивала приобретение необходимых профессиональных навыков и моделей эффективного взаимодействия с детей, учитывающих их особенности, что является реальной помощью и условием социальной адаптации, приобретение социальных умений и навыков.

Литература:

1. Адеева, Т.Н. Социальная ситуация развития и актуальные направления воспитания детей с задержкой психического развития / Т.Н. Адеева // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2014. – №1 (20). – С. 95-98
2. Аксютина, З.А. Научно-содержательные характеристики социального воспитания /З.А. Аксютина // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2019. – № 2 (23). – С. 90-94
3. Власова, Т.А. Дети с задержкой психического развития / Т.А. Власова, В.И. Лубовский; под ред. Т.А. Власовой, В.И. Лубовского, Н.А. Цыпиной. – Москва: Педагогика, 1984. – 256 с.
4. Власова, Л.П. Социально-коммуникативное развитие дошкольников: аналитический обзор эмпирических исследований / Л.П. Власова, О.В. Боденова // Человеческий капитал. – Москва: Объединенная редакция. – 2017. – № 11 (107). – С. 52-57 .
5. Власова, Т.А. О детях с отклонениями в развитии / Т.А. Власова, М.С. Певзнер. – Москва: Просвещение, 1973. – 176 с.
6. Екжанова, Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта / Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева. – Москва: Просвещение, 2005. – 272 с.
7. Желудкова, А.В. Социальная адаптация детей с задержкой психического развития средствами физического воспитания / А.В. Желудкова, Г.О. Безина // Материалы Всероссийской научно-практической конференции (Волгоград, 18-20 октября 2012). – Волгоград: ВГАФК, 2012. – С. 71-74.
8. Защиринская, О.В. Психологические особенности детей с задержкой психического развития / О.В. Защиринская // Специальная психология / под ред. Л.М. Шипицыной. – СПб.: Речь, 2010. – 168 с.
9. Лисина, М.И. Общение, личность и психика ребенка / М.И. Лисина. - Москва: МОДЭК, МПСИ, 2011. – 384 с.
10. Киселёва, Н.А. Психологическое изучение детей с нарушениями развития / Н.А. Киселёва, И.Ю. Левченко. – М.: Национальный книжный центр, 2013. – 152 с.
11. Леханова, О.Л. Формирование коммуникативной культуры как фактора социализации дошкольников с нарушениями речи / О.Л. Леханова, О.А. Глухова // Вестник череповецкого государственного университета. – Череповец, 2019. – № 1 (88). – С. 196-202
12. Мастюкова, Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии: Ранняя диагностика и коррекция / Е.М. Мастюкова. – Москва: Просвещение, 1992. – 95 с.
13. Попова, Е.И. Формирование коммуникативной компетентности у детей старшего дошкольного возраста / Е.И. Попова // Воспитание и обучение детей младшего возраста. – Москва: Мозаика-Синтез, 2018. – № 7. – С. 68-69
14. Смирнова, Е.О. Межличностные отношения дошкольников. Диагностика, проблемы, коррекция / Е.О. Смирнова. – М.: ВЛАДОС, 2005. – 158 с.
15. Филиппова, Н.В. Современный взгляд на задержку психического развития / Н.В. Филиппова, Ю.Б. Барыльник, А.С. Исмайлова // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – №10. – С. 226- 231
16. Шевченко, С.Г. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей / С.Г. Шевченко. – М.: АРКТИ, 2001. – 224 с.
17. Huyder V., Nilsen E. A dyadic data analysis of executive functioning and children's socially competent behaviours / V. Huyder, E. Nilsen // Journal of Applied Development Psychology. – 2012. – Vol. 33. – P. 197-208.
18. Kumar I, Singh AR, Akhtar S. Social development of children with mental retardation. Ind Psychiatry J [serial online] 2009; 18:56-9. http://www.industrialpsychiatry.org/text.asp?2009/18/1/56/57862
19. Medeiros K. Functional properties of behaviour problems depending on level of intellectual disability / K. Medeiros, J. Rojahn, L.L. Moore, D.J. van Ingen // Journal of Intellectual Disability Research. – 2014; 58 (2). – P. 151-161
20. Ram Lakhan, M. Thomas Kishore. Behaviour Problems in Children with Intellectual Disabilities in a Resource-Poor Setting in India – Part 1: Association with Age, Sex, Severity of Intellectual Disabilities and IQ / Ram Lakhan, M. Thomas Kishore // Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities. 2018; 31(1). – P. 43-50. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/
21. Riggs, N.R. Concurrent and 2-year longitudinal relations between executive function and the behaviour of 1st and 2nd grade children / N.R. Riggs, C.B. Blair, M.T. Greenberg // Child Neuropsychology. – 2003. – Vol. 9. – P. 267-276
22. Sultanova, A. Features of Mental Development of Children with Mild Perinatal Brain Pathology /A. Sultanova, I. Ivanova // Psychology and the Search for Certainty in Everyday Life / ed. by Daphne Halkias. Athens: Athens Institute for Education and Research, 2013. – P. 217-227.

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Булаева Марина Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Филатова Ольга Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
аспирант Канатьев Павел Вадимович
Государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного профессионального
образования «Нижегородский институт развития образования» (г. Нижний Новгород)

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПРИМЕНЕНИЯ ЦИФРОВЫХ ПЛАТФОРМ В ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

Аннотация. В данном исследовании произведен анализ цифровых платформ, которые можно применять в учебном процессе образовательных организаций. Разработанные методические рекомендации построены на принципах интеграции профессионального образования и возможны к применению как среднего так и высшего профессионального образования. Применение в профессиональном образовании цифровых платформ является необходимым условием для улучшения качества образования и как следствие подготовку востребованных специалистов, готовых реализовывать свой потенциал в будущем цифровом пространстве.

Ключевые слова: цифровые технологии, цифровые платформы, профессиональное образование, учебные процесс.

Annotation. This study analyzes digital platforms that can be used in the educational process of educational organizations. The developed methodological recommendations are based on the principles of integration of vocational education and are possible for the use of both secondary and higher vocational education. The use of digital platforms in vocational education is a prerequisite for improving the quality of education and, as a result, training in-demand specialists who are ready to realize their potential in the future digital space.

Key words: digital technologies, digital platforms, vocational education, learning process.

Введение. В настоящее время наш мир все больше и больше погружается в цифровой формат. Все больше новых гаджетов входит в нашу повседневную жизнь: планшеты, айпады, смартфоны, смарт-часы, 3-D реальность, макбуки стали обыденным явлением. В образовательных учреждениях также изменяется формат обучения, стандартные лекции меняются показом фильмов, конференциями, онлайн-лекциями и другими видами занятий. Показ презентаций, видеороликов, аудиоприложений - это уже не новинка. Цифровые технологии становятся неотъемлемой частью образования 21 века [1, 2, 7].

Современные цифровые технологии обучения это:

- Инструментальный набор для оптимального доведения информационных данных до студентов.
- Набор инструментов, позволяющий создавать различные учебные материалы.
- Инструментарий, оптимизирующий методы преподавательской работы.

Изложение основного материала статьи. В проведенном исследовании, среди преподавателей, была разработана следующая подборка дидактического материала к занятиям по различным предметам из цифрового пространства, которую можно применять при обучении в различных образовательных учреждениях [4, 6, 8].

LMS – электронные учебные системы. Самыми популярными LMS: Google Classroom, Canvas, Moodle, iSpring Suite. – веб-приложения для создания сайтов онлайн-обучения. Они представляют собой платформы и сервисы для сопровождения педагогической деятельности.

Платформы для некоммерческого использования.

- Google Classroom (http://classroom.google.com). Популярная, бесплатная платформа с русским интерфейсом, подходит именно для образовательных организаций и педагогов, где доступно представлены теоретические и практические материалы но пользователям обязательно нужно иметь аккаунт Google.
- Moodle и MoodleCloud это известная платформа для управления обучением с открытым исходным кодом. Представлено множество учебных элементов, визуализированный просмотр выполнения заданий, возможность тестирования, отлично подходит для создания курсов. Имеет обратную связь и возможность индивидуализировать учебный процесс.
- Online Test Pad – доступный сервис для организации и проведения различного тестирования, на сегодняшний день OnlineTestPad является полностью сформированной площадкой для создания и реализации собственных онлайн-курсов. Этому способствуют комплексные разно уровневые задания и ряд дополнительных инструментов.

Udemy – позволяет создавать и проводить как открытые так и закрытые видео-курс, где преподаватель управляет процессом записи студентов на курсы. Для индивидуальных пользователей платформа бесплатная, но для образовательных и других организаций – платная. Имеются дополнительные инструменты – тесты, возможность публиковать дополнительные материалы, дискуссии для обратной связи.

iSpring Online LMS – система дистанционного обучения с целью создания корпоративного онлайн-портала для обучения сотрудников и партнеров. В данной системе доступны следующие возможности: редактор курсов, управление группами, тестирование, доступна для компьютеров, Android и iOS. Минусом данной платформы является платная подписка после 14 дней использования.

Видеосервисы. Около 85% преподавателей среднего и высшего образования показывают во время занятия ролики на YouTube, или любых других доступных платформах. Самыми распространёнными платформами для показа обучающих видео можно считать: YouTube, Netflix, BBC TV, «Амедиатека».

В целях расширения кругозора и увеличения заинтересованности обучающихся можно рекомендовать к просмотру следующие YouTube-каналы по множеству предметов:

1. CrashCourse. На канале много полезных занятий по следующим учебным дисциплинам: математика, физика, информатика, астрономия, история, биология, литература, химия и др. Студенты по желанию могут учить социологию, мифологию, философию, экономику, анатомию и физиологию, экологию, психологию. 15-минутые занятия в виде видеороликов популярны у молодого поколения, но все на английском языке и не везде есть субтитры с переводом.

2. TutorOnline. На данном канале представлены видео по математике, биологии, истории, химии, физике, русскому, французскому и английскому языкам. Преподаватели творчески подходят к проведению занятий, читают рэп и применяют другие нестандартные подходы.

3. Адукар. На данном канале есть видео-уроки по основным дисциплинам, которые ориентированы на подготовку к единому централизованному тестированию. Сложные темы преподаватели объясняют заинтересованно подробно и интересно.

4. Aleksandra LearnBiology. Этот YouTube-канал – своеобразный видеоконспект занятий по биологии и химии. В роликах достаточно информационного материала, фото, картинок и схем. Преподаватель делает общеразвивающие ролики: «Познавательные топы», «Интересные факты». Канал Aleksandra LearnBiology будет полезен абитуриентам и студентам первых курсов.

YouTube-каналы для изучения иностранных языков:

5. Полиглот 16 с Петровым. Преподаватель Дмитрий Петров предлагает освоить иностранные языки. И каждый – за 16 уроков, причём уровень владения языком не важен.

6. Skyeng: В этой онлайн-школе английский учат на примерах из кино, музыки, газет и видеоинтервью. Разбирают цитаты из популярных фильмов, песен, учат английский по игре DotA и др.

Научно-популярные и общеразвивающие YouTube-каналы:

7. ПостНаука. На этом популярном YouTube-канале о науке повествуют известные учёные. Понятные и несложные лекции, интервью и статьи о фундаментальной науке и ученых – основное содержание видеороликов.

8. Роман Мельниченко.

В 2010 году Роман создал свой образовательный видеоканал на платформе Ютуб. На этом канале он легко и доступно рассказывает о праве и других полезных для образования вещах. Данный канал помогает студентам-юристам перед сессией и просто для понимания сложного материала. В своей педагогической деятельности автор использует огромный спектр инновационных подходов, начиная с вовлечения студентов в ежедневное образование при помощи социальной сети ВКонтакте и заканчивая использованием особых образовательных форм, (проведение занятий с живой и дистанционной аудиторией). Так, в 2020 году Мельниченко стал использовать новый формат проведения занятий – образовательный стрим, формат которого набирает огромную популярность среди молодого поколения.

Автор на своем канале ссылается также и на других преподавателей, которые вступили в цифровую передачу своих знаний:

9. Вилла Папирусов. Это образовательный канал Дальневосточного федерального университета. Здесь вы найдете лекции педагогов Дальневосточного федерального университета и приглашенных экспертов.

10. Дистанционные занятия МФТИ. С 2020 Московский физико-технический институт перешел на дистанционную форму, для этого активно используются следующие ресурсы: система LMS и канал Дистанционные занятия МФТИ на Youtube. На LMS и на Youtube канале можно найти трансляции и запись занятий, множество лекций по педагогике и другим гуманитарным наукам.

События 2020 года инициировали перемещение процесса обучения из учебных аудиторий в домашние условия, что выявило актуальность применения в образовательном процессе цифровых видео-конференц-ресурсов. Наибольшую популярность за 2020-2021 год набралиZOOM.US и Discord, однако первое начинает заменять TeamSpeak.

11. ZOOM.US – облачная платформа для проведения онлайн видеоконференций и видео вебинаров в формате высокой четкости. Zoom предлагает коммуникационное программное обеспечение, которое объединяет видеоконференции, онлайн-встречи, чат и мобильную совместную работу.

12. Skype – программное обеспечение для связи с другими пользователями. С помощью Skype пользователи могут совершать индивидуальные и групповые голосовые и бесплатные видеозвонки, а также отправлять мгновенные сообщения и файлы другим пользователям Skype.

Использовать Skype можно на любом удобном устройстве: на мобильном телефоне, компьютере или планшете.

13. Discord – бесплатный мессенджер с поддержкой видеоконференций, предназначенный для использования в различных областях, наиболее популярен у геймеров и обучающихся. Разработчиком выступает компания Hammer & Chisel.

14. TeamSpeak – компьютерная программа, предназначенная для голосового и видео общения в сети Интернет посредством технологии VoIP, которая отличается практически неограниченным количеством абонентов, разговаривающих одновременно. TeamSpeak 3 – последняя версия программы для ОС: Windows, Linux и MacOS, в которой улучшено качество звука, добавлены: новые кодеки, возможность отправки файлов и новое оформление программы. Также после выхода линейки TeamSpeak 3.x доступны версии для мобильных устройств, работающих под управлением ОС Android и iOS.

Социальные медиа – ВКонтакте, Twitter, Facebook, Telegram, и другие социальные медиа позволяют общаться с обучающимися и родителями в менее формальной атмосфере.

Более правильным считаем разделить данные социальные медиа на подгруппы:

- Социальные мессенджеры: Viber, WhatsUp, Telegram.
- Социальные сети: ВКонтакте, Twitter, Facebook, Одноклассники, Instagram, Tik Tok.

Также хотелось выделить набиравшую популярность среди подростков и молодежи социальную сеть Tik Tok, в которой все больше стало обучающего контента. Самой популярной обучающей социальной сетью, безусловно можно считать Instagram, так как большинство блогеров выпускают свои продукты в виде обучающих курсов или гайдов.

Вот небольшой список популярных инстаграм-каналов содержащие образовательные контенты:

- @evansiplaw. Андреа Эванс, адвокат по интеллектуальной собственности из Чикаго. Автор книги “All about Inventing”, она часто публикует свои фотографии с клиентами-изобретателями и их продуктами.
- @mama_pravo – интересный блог Анастасии Поповой, которая предоставляет материалы по семейному праву с упором на пособия семьям, права и обязанности родителей, декретные выплаты.
- @onlinekadrovik – познавательный блог, в котором представлена самая актуальная информация о трудовом праве. На данный блог рекомендовано опираться при составлении трудовых договоров и также рекомендовать его обучающимся при самостоятельном составлении проектов трудовых договоров.
- рекомендуемыми блогами по праву являются: @yurist_uslugi_ip и @ milekhina_lawyer – блоги содержат материалы судебной практики на разные правовые темы от семейного до арбитражного права, а также есть полезные советы «Как правильно дать взаймы».
- @obraz.uspeha – блог о педагогике и воспитании детей. Будет полезен как родителям, так и преподавателям.

А также в процессе обучения можно использовать облачные сервисы, такие как: Google Диск; облако Mail.Ru; Yandex Диск и т.д.

Выводы. В проведенном исследовании описывается лишь небольшое количество цифровых платформ, которые рекомендуется применять в учебном процессе образовательных учреждений. В современном цифровом мире нужно

постоянно отслеживать появление новых образовательных ресурсов, применять, корректировать и подстраивать под определенные дидактические цели и задачи. Применение в профессиональном образовании цифровых платформ является необходимым условием для улучшения качества образования и как следствие подготовку востребованных специалистов, готовых реализовывать свой потенциал в будущем цифровом пространстве.

Литература:

1. Гущин, А.В. Особенности реализации информационной стратегии высшей образовательной организации / А.В. Гущин, О.И. Ваганова, О.Н. Филатова // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2021. – № 3 (57). – С. 47-51.
2. Малушко, Е.Ю. Система электронного образования как инструмент повышения конкурентоспособности специалиста в условиях цифровой экономики / Е.Ю. Малушко, В.Г. Лизунков // Вестник Мининского университета. – 2020. – Т.8. – №2.
3. Петров, Ю.Н. Познавательное направление развития цифровизации профессионального образования / Ю.Н. Петров, М.В. Фирсов, О.Н. Филатова // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2020. – № 2 (52). – С. 7-11.
4. Сибагатуллина, А.Р. Адаптация молодых учителей к профессиональной деятельности в инновационной образовательной среде / А.Р. Сибагатуллина, Г.А. Степанова // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т.9. – №4.
5. Солодова, П.А. Цифровой сертификат как средство повышения квалификации в современном обществе / П.А. Солодова, П.Н. Чеснокова, О.Н. Филатова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – №71(3). – С. 206-208.
6. Филатова, О.Н. Педагог профессионального обучения в будущем цифровом образовательном пространстве / О.Н. Филатова, Г.А. Грибина, Е.Л. Ермолаева // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – №67(1). – С. 245-248.
7. Филатова, О.Н. Профессиональное образование в современном информационном обществе / О.Н. Филатова, А.В. Гущин, Н.А Шобонов // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – №61(2). – С. 200-202.
8. Филатова, О.Н. Преимущества и недостатки дистанционного обучения / О.Н. Филатова, Е.В. Лукина, П.В. Канатьев // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – №72(2). – С. 287-289.
9. Филатова, О.Н. Интеграция традиционных и цифровых технологий в профессиональном образовании / О.Н. Филатова, Д.В. Пьянзина // Горизонты образования. – 2021. – С. 199-201.
10. Petrov, Y.N. Change of the Level of Working Capacity of a Student in the System of Professional Education Under Mental Load / Yury N. Petrov, Alexey Y. Petrov, Nina S. Petrova, Nadezhda V. Syrova, and Olga N. Filatova // Lecture Notes in Networks and Systems. 2020. – Т.129. – С. 925-932.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Гарифуллина Альмира Маратовна
Институт психологии и образования Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань)

ФАКТОРЫ МЕНТОРИНГА И УПРАВЛЕНЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ РУКОВОДИТЕЛЯ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Аннотация. Менторинг является самостоятельной научной областью. Последние несколько десятилетий научные основы менторинга применяют не только в бизнес-индустрии, но и в структурах образовательных организаций. Менторинг представляет собой особый управленческий потенциал, с техниками и методами по взаимодействию, способствующими прогрессу и положительным преобразованиям в организации. Руководитель дошкольной образовательной организации в условиях глобализации просто не может придерживаться авторитарного стиля управления, который был популярен длительное время. Менторинг направлен на преобразование стиля управления дошкольной образовательной организацией. Методом исследования послужил критический анализ зарубежной литературы по теме западного, в том числе Американского менторинга с 1990 гг. прошлого столетия и по наши дни. Нами применялся подход критического мышления и метод экспертного мнения, при помощи которых нами были исследованы регионы Поволжья (Чувашская, Марийская области) и регион Предуралья (республика Башкортостан). Менторинг является аттрактивным способом управления образовательной организацией, его методология позволит многим руководителям освоить структуру эффективного управления образовательной организацией, с применением таких техник как: шедоуинг, коучинг, баддинг, эдвайзинг. Представления о наставничестве обобщаются с менторингом. Нашей задачей было выделить менторинг в отдельное направление, которое демонстрирует субъектную позицию наставника (где руководитель единолично «наставляет» подопечного) и объективную позицию ментора (где менти-педагогу предлагаются варианты и способы, к принятию самостоятельного решения). В статье нами рассмотрены последние исследования в области менторинга: наиболее «продвинутые» подходы; методы, способы и техники воплощения научных основ в практику дошкольной образовательной организации. Руководители дошкольных образовательных организаций отмечают, что применение менторинга позволяет рассматривать взаимодействие в контексте «делай, как ты можешь, но способов решения у тебя - множество». Более уверенно проходит процесс делегирования обязанностей между менти-педагогами, что безусловно ведет к преобразовыванию управленческого потенциала. Научные основы менторинга адаптируются под глобализацию образовательного пространства, вносят новые компоненты в структуру взаимоотношений руководителей и подчиненных. Коэффициенты интеллекта и эмоциональности позволяют учитывать индивидуальные особенности менторов и менти в образовательной организации.

Ключевые слова: менторинг, ментор, коэффициенты интеллекта, эмоциональный интеллект, менти-педагог.

Annotation. Mentoring is an independent scientific area. Over the past few decades, the scientific foundations of mentoring have been used not only in the business industry, but also in the structures of educational organizations. Mentoring is a special managerial capacity, with techniques and methods of interaction that contribute to the progress and positive changes in the organization. The head of a preschool educational organization in the context of globalization simply cannot adhere to the authoritarian management style that has been popular for a long time. Mentoring is aimed at transforming the management style of a preschool educational organization. The research method was a critical analysis of foreign literature on the topic of Western, including American mentoring since the 1990s. last century to the present day. We used the approach of critical thinking and the method of expert opinion, with the help of which we studied the regions of the Volga region (Chuvash, Mari regions) and the Cis-Ural region (Republic of Bashkortostan). Mentoring is an attractive way to manage an educational organization, its methodology will allow many leaders to

master the structure of effective management of an educational organization, using techniques such as shadowing, coaching, budding, advising. Ideas about mentoring are generalized with mentoring. Our task was to single out mentoring as a separate direction, which demonstrates the subjective position of the mentor (where the leader single-handedly “instructs” the ward) and the objective position of the mentor (where the menti-teacher is offered options and ways to make an independent decision). In the article, we reviewed the latest research in the field of mentoring: the most "advanced" approaches; methods, methods and techniques for translating the scientific foundations into the practice of a preschool educational organization. The leaders of preschool educational organizations note that the use of mentoring allows us to consider interaction in the context of "do as you can, but you have many ways to solve it." The process of delegating responsibilities between mentee teachers is going on more confidently, which certainly leads to the transformation of managerial potential. The scientific foundations of mentoring are being adapted to the globalization of the educational space, introducing new components into the structure of relationships between managers and subordinates. The coefficients of intelligence and emotionality make it possible to take into account the individual characteristics of mentors and mentees in an educational organization.

Key words: mentoring, mentor, intelligence quotients, emotional intelligence, mentee-teacher.

Работа выполнена за счет средств Программы стратегического академического лидерства Казанского (Приволжского) федерального университета (Приоритет-2030)

Введение. В наших прежних исследованиях мы рассматривали педагогические взаимодействия в пространственной среде: переход из академического формата в цифровой, как фактор влияющий на развитие «самости» будущего педагога, на развитие его управленческих качеств, с применением научных основ менторинга. Преобразования, происходящие в системе образования, особенным образом сказываются во взаимодействиях педагогического состава образовательной организации. На пьедестал возводятся отношения руководителя и педагога.

В данном исследовании мы решили рассмотреть различные факторы влияющие на управленческий потенциал руководителя дошкольной образовательной организацией [1, 6, 11].

Этих факторы представлены следующим образом: факторы IQ (intelligence quotient – англ. «уровень интелекта»), EQ (emotional quotient – англ. «эмоциональный фактор»), SQ (spirituelle quotient – англ. «духовный фактор»), влияющие на становление личности руководителя дошкольной образовательной организации как ментора. Цель статьи заключается в определении понятий об IQ, EQ и SQ – как самостоятельных единицах в научных основах менторинга.

В качестве альтернативы классическому руководству, вслед за бизнес индустрией, в США руководители образовательных организаций предпочли применять менторинг.

Первые зачатки научных основ менторинга появились в 1990 годах – на уровне эксперимента стали применять элементы баддинга, шедоуинга и популярного на сегодняшний день коучинга. В образовательной среде менторинг прочно закрепился в начале XXI века, когда его научные основы впервые применили в дошкольной образовательной организации [1, 3, 4, 5, 6].

В результате проведенного в Соединенных штатах Америки эксперимента руководители образовательных организаций признались, что самым сложным оказался отказ от привычного поиска «виноватых» в чем-либо сотрудников. Педагоги и специалисты образовательных организаций признались, что сомнение в собственных силах практически исчезает, когда руководитель прекращает «обвинять» и «пугать» в процессе деятельности образовательной организации.

Обучая руководителей образовательных организаций принципам практической деятельности с применением элементов менторинга, тренеры сосредоточились на типах поведения руководителей. В общественной ментор-организации Lindementor (США), работают с руководителями, с выраженной способностью к осуждению и поиску виноватых в среде подчиненных, которые создают помехи в процессе профессиональной деятельности педагогов и персонала. Презентуя руководителям с подобным типом поведения альтернативные варианты взаимодействий, где происходит делегирование обязанностей на основе доверия, стимуляция командной работы порождающие любознательность и партнерство, исследователи увидели повышение эффективности деятельности образовательной организации.

Результаты эксперимента были следующими: успешность образовательной организации возросла на 43%. Под критериями успешности было принято понимать организацию различных мероприятий в командной работе (т.е. с делегированием обязанностей и ответственности, без повышенного контроля со стороны руководителя). Если отобразить данный результат на кривой эффективности, это 43%-ный рост результатов. Менторинг в системе образования позволяет создать культуру высоких результатов, поскольку организационное мышление преобразовывается во взаимозависимостях с окружающей действительностью [2, 7].

Пример Американской дошкольной образовательной организации, которая сознательно внедрила проект по замене иерархической структуры на культуру доверия и созависимости коллектива педагогов – StarChild Academy (штат Флорида). Ими были опубликованы результаты деятельностного подхода реализуемого в детском саду, все менти-педагоги говорят о своих руководителях как о менторах и опытных коучах. Руководство дошкольной организацией признается, что отказ от распоряжений ощущается как потеря власти (например, в случаях, где руководителем демонстрировался авторитарный стиль управления), однако, менти-педагоги стали охотнее выполнять поручения ментора (78%, до эксперимента эти результаты не превышали 42%) и инициатива стала исходить от менти-педагогов (82%, до эксперимента этот результат не превышал 50%) [5, 8, 10].

Спустя год подобной практики в детском саду StarChild Academy полностью изменилась система поощрений, менти-педагоги самостоятельно распределяют выделенное финансирование с учетом выполненной работы (на методических объединениях открыто обсуждается вопрос поощрений, награждений по результатам эффективности каждого сотрудника). Исходя из проведенного эксперимента участниками было выявлено несколько направлений, о которых упомянули чаще всего, это: коэффициент интеллекта, эмоциональный коэффициент, духовный коэффициент.

Под «духовностью» подразумевается не желание демонстрировать религиозные предпочтения, а взаимодействовать с окружающей действительностью, то, что профессор Э. Дентон из Чикагского университета определила как «фундаментальное желание найти в жизни главный смысл и цель и жить цельной жизнью» [9, 11, 14].

Безусловно, данный пример заставляет нас задуматься, однако, не все подходы могут применяться в условиях Российского менторинга. Для более подробного ознакомления с нашим исследованием мы приводим ниже результаты педагогического дизайна научных основ менторинга в РФ.

Изложение основного материала статьи. В процессе изучения научных основ менторинга для системы дошкольного образования, в Казанском Федеральном Университете были проведены ряд исследований, где применялись методы критического мышления и экспертного мнения (экспертами стали руководители дошкольных образовательных организаций, а также методисты, которые входят в резервную группу будущих руководителей (всего 156 человек)) [1, 2, 4-6, 13].

Для высокоэффективного лидерства очень важно учитывать факторы, которыми руководствуется менти-педагог. Существует несколько факторов, влияющих на взаимодействия в педагогическом коллективе разных людей: IQ – коэффициент интелекта, EQ – эмоциональный коэффициент и SQ – духовный коэффициент.

В исследованиям университета Висконсин (США) эмоциональный коэффициент (EQ) важнее для достижения выдающихся результатов, чем коэффициент интеллекта (IQ). Менторинг сказывается на эмоциональной составляющей руководителя – поскольку менторинг не является готовой технологией, которую можно легко применить в определенных ситуациях. Для конкретной ситуации всегда есть несколько вариантов решения. В этом и заключается основной механизм и преимущество менторинга. Менторинг – способ эффективного взаимодействия с людьми, естественный, альтернативный стиль демонстрации образа мыслей и жизни. Менторинг призван укреплять взаимоотношения. Открыто демонстрировать уважение к достоинствам и видению менти-педагогов. Учитывать в практике не только уровень интеллекта собеседника, но и его эмоциональный и духовный фон, которые зачастую являются наиболее значимыми в профессиональной деятельности педагогов. Именно эмоциональная и социальная составляющие позволяют лучше адаптироваться к окружающим условиям, а также проявлять «гибкие» («soft» skills) навыки взаимодействия. Данная способность относиться к окружающей действительности, исходя из парадигмы доверия, а не страха, и поэтому менторинг, безусловно, находится во взаимозависимом секторе кривой «когнитивности», а значит, презентует высокие результаты.

Для повышения эмоционального и духовного коэффициентов необходимо выбрать тактическое поведение, при этом нет необходимости сверяться с академическим списком «правильных» видов поведения. В нашем исследовании респондентам предлагалось подумать над тем, что бы сказали о них люди (выразить в трех словах)? Какие чувства они вызывают в процессе общения с домочадцами /с коллегами, на работе/соседями/друзьями/с руководством/ с подчененными (описать чувства)?

Ученый-исследователь С. Кови описывает менторинг следующим образом: «Главное – вперед, мы понимаем, что вступаем в область иного измерения. Независимо от того, какова ваша должность – президент компании или дворник, – при переходе от независимости к взаимозависимости вы вступаете в роль лидера» [3, 12, 13].

А. Маслоу своей пирамидой описал условия для самореализации, которые соответствуют позитивной взаимозависимости, поскольку в менторинге особое значение имеет командная работа.

В вышеизложенном демонстрируется значение эффективной взаимозависимости. У менторов есть навыки для того, чтобы создавать взаимозависимые отношения в положительном ключе, когда в системе дошкольного образования педагоги могут реализовывать свой творческий потенциал оказывая доверие друг другу. Культуру взаимозависимости, необходимо создавать для того, чтобы в коллективе был доступ к потенциалу каждого сотрудника, для того, чтобы перестроить сам тип отношений между менти-педагогами и менторами-руководителями.

В 1995 году исследования Д. Гоулмана произвели интеллектуальный бум на международной арене. На пьедестал был возведен эмоциональный интеллект в таких направлениях, как: спорт (поскольку, именно с него берет начало коучинг), культура, искусство, медицина и образование. Исследование Д. Гоулмана показало, что эмоциональный интеллект (который он назвал EQ или EI) дает значительные преимущества в построении эффективного руководства. Его слова вполне возможно перенести на руководство дошкольной образовательной организацией. Оказалось, что для успеха в сфере образования эмоциональный интеллект во много раз важнее, чем академические или технические знания, причем для любого уровня начиная от приглашенного персонала заканчивая высшим звеном руководства [14, 15].

Успех в менторинге измеряется как на уровне отношений в коллективе, так и продуктивностью в профессиональной деятельности педагога. Зарубежные ученые отмечают, пропорциональное соотношение вышеупомянутым категориям – 75:25, то есть, когда речь идет о высоком уровне результативности, на первое место выходят положительные взаимоотношения в коллективе и только после этого можно говорить о профессионально-значимых компетенциях. В данном случае потребуется эмоциональный и духовный интеллект.

Способность взаимодействовать с коллективом, исходя из парадигмы доверия, не испытывая при этом страха перед социумом и есть эмоциональный коэффициент. Его расположение находится в независимом секторе кривой эффективности, где рождаются высокие результаты деятельности. Благодаря Д. Гоулману эмоциональный интеллект стал не только приемлемым, но и необходимым.

Менторинг для лидеров является мощнейшим способом развития качества деятельности, которые так необходимы для высокой эффективности профессиональной деятельности.

Профессор Университета Калифорнии Д. Макфарлейн выдинул идею о том, что «Менторинг призван создавать для педагогов волнующее и безопасное приключение, достойное того, чтобы искать «новое» в своей профессиональной деятельности. Большинство педагогов работающих в системе образования искренне хотят внести личный вклад в решение тех или иных проблем и посвятить свою жизнь чему-то стоящему, а именно детям и их развитию. Менторы могут использовать это желание, если помогут менти-педагогам развить скрытый потенциал через коучинг, как особый стиль взаимодействия, а также повысить уровень эмоционального интеллекта с помощью встреч тет-а-тет» [14, 15].

Ментору понадобятся особые профессиональные навыки, по мнению Д. Макфарлейна первым навыком является умение задавать вопрос с целью повысить осознанность и ответственность менти-педагога; вторым навыком является умение менти слушать и выполнять все рекомендации ментора. Однако для наибольшей эффективности ментору необходимо повысить уровень сложности, через коучинг. Ментор может проводить наблюдение за менти в процессе его профессиональной деятельности, в его рабочих условиях. В подобном подходе заложено гораздо больше информации, которая поспособствует руководителю образовательной организации изучить проблемы и перспективы развития менти. Именно в процессе подобной работы, в США были выявлены упражнения на основе визуализации практических ситуаций [14, 15].

Выводы. Проведенные исследования в Казанском Федеральном университете, позволяют сделать вывод, что в процессе применения нижеприведенных упражнений педагогам была предоставлена возможность критически осмыслить два случая:

1) Каким типом лидера хотелось бы стать, если бы представилась такая возможность (self-presentation)?
2) С каким типом лидера хотелось бы работать, если было бы возможным выбирать (independent choice)?

Одним из основных присущих менторингу показателей является поддержка руководителя с высоким уровнем эмоционального коэффициента в области осознанного на пути достижения успеха дошкольной образовательной организацией.

Эмоциональный и духовный коэффициенты можно понимать как интеллект межличностного общения, как развитые личностные и социальные навыки. В процессе применения экспертного мнения было выявлено, что существуют следующие ключевые черты присущие ментору: увереность в себе, эмпатия, адаптивные навыки, желание преобразовывать окружающую действительность.

Поскольку эмоциональный и духовный коэффициенты столь важны для успеха в процессе руководства педагогической деятельностью в детском саду, а менти-педагоги и система дошкольного образования – в целом должны готовить детей к жизни в социальном мире, отсутствие соответствующей подготовки у педагогов является весомым упущением для конкретной образовательной организации.

Из результатов исследования было выявлено, что тип ментора, который представляют себе большинство менти-педагогов в качестве будущего *«Я», предполагал наличие* 73% эмоционального коэффициента (которые проявляются в развитии навыков «самости»), и лишь в 27% – коэффициент интеллекта. Данное исследование позволило сделать вывод о том, что людям с высоким уровнем *EQ, свойственны особые качества личности: они более «гибкие»: умеют принимать обстоятельства, в которых оказались, адаптируются в них гораздо быстрее, чем те, у кого IQ выше; умеют извлекать полезное для своей деятельности, а также более стрессоустойчивые и быстро мобилизуются при необходимости.*

Теоретические знания в области эмоциональной грамотности по мнению Е. Кес – просто необходимы: «Азбука чувств – детский сад, который создает идеальные условия для развития эмоционального интеллекта юного поколения через игры, структурированные интерактивные упражнения и менторинг. С ключевыми навыками не рождаются их приобретают в течении всей жизни, тут вспомнятся люди или действия, которые оказались «банком» чувст и эмоций. После этого можно осознать какова истинная сила эмоционального интеллекта. Чтобы лично его прочувствовать, рекомендуется проделать следующее упражнение: вспомните того взрослого, которым восхищались в детстве. Как выяснилось, большинство отвечает одинаково, применяя следующие характеристики: добрый, отзывчивый, позитивный, дружелюбный и др. Набор характеристик и качеств, которые приходят на ум, не зависят ни от страны, ни от культуры, ни от религии, этноса или вероисповедания. Следующий этап упражнения предлагает Вам подумать, как бы тот самый взрослый поступил в той или иной ситуации?».

Выводы. В результате внедрения научных основ менторинга, в практику дошкольной образовательной организации, можно достичь эффективного управления педагогическим составом. В процессе менторских взаимоотношений раскрываются новые возможности для повышения качества образования, определяются воздействия на деятельность и поведение менти-педагогов с применением не только интеллектуальной деятельности, но и эмоционального и духовного факторов. Высокий уровень лояльности ментора позволит создать благоприятную атмосферу в коллективе образовательной системы, инвестиция времени на менти-педагогов позволит развить умение к обратной связи.

Огромное значение оказывает и интеллектуальный, и эмоциональный, и духовный коэффициенты. Именно они являются предопределяющими факторами в процессе руководства дошкольной образовательной организацией.

Таким образом успешность менторинга будет зависеть от соблюдения вышеизложенных аспектов и позволит обеспечить эффективное управление дошкольной образовательной организацией.

Литература:

1. Гарифуллина, А.М. Реализация научных основ менторинга в американской системе дошкольного образования / А.М. Гарифуллина // Вестник Северо-Кавказского Федерального университета: научный журнал. – 2020. – №1(76). – С. 179-185.
2. Гарифуллина, А.М. Менторинг – тайм-менеджмент для дошкольной организации в условиях цифровизации образования Российской Федерации / А.М. Гарифуллина. – Текст: непосредственный // Вестник Северо-Кавказского Федерального университета: научный журнал. – 2021. – С. 172-176.
3. Габдулхаков, В.Ф. О технологиях педагогического образования в федеральных университетах / В.Ф. Габдулхаков // Сборник тезисов профессорского форума. – Москва: Российский университет дружбы народов. – 2019. – №6(28). – С. 162-164.
4. Гарифуллина, А.М. Педагогическая технология подготовки будущих педагогов к работе в детской поликультурной среде / А.М. Гарифуллина // Казанская наука: научный журнал. – Казань. – 2017. – №6. – С. 104-107.
5. Гарифуллина, А.М. Фокус роста в менторинге: профессиональные компетенции руководителя дошкольной образовательной организации / А.М. Гарифуллина. – Новосибирск: Профессиональное образование в современном мире, 2021;11(3):126-134. – https://doi.org/10.20913/2224-1841-2021-3-12 (дата обращения 6.01.2022).
6. Гарифуллина, А.М. Наставнический подход в контексте дошкольного образования: проблемы и перспективы / В.Ф. Габдулхаков, А.М. Гарифуллина // «Вестник образования»: сборник статей и методических материалов III Международной образовательной сессии «Высшая школа педагогики: Учитель, Воспитатель, Наставник». – МО. – 2019. – №3. – С. 112-116.
7. Гоулман, Д. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / Д. Гоулман, Р.Бояцис, Э.МакКи // Альпина Паблишер. – Москва, 2017. – 388 с.
8. Кови, С.Р. Семь навыков высокоэффективных людей: Мощные инструменты развития личности / С.Р. Кови // Альпина Паблишер. – Москва, 2018. – 265 с.
9. Кларин, М.В. Сто лет исследовательского обучения в России // Психолого-педагогический поиск: учеб. пособие / М.В. Кларин. – Москва: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2016. – № 1. – С. 66-87.
10. Garifullina, A.M. / Almira M. Garifullina, M.V.G. Zakirova, S.N. Bashinova, N. Pomortseva, Aisylu M.Garifullina / Self-actualization of a young teacher's personality in multicultural child educational environment // Proseedings IFTE-2019 V International Forum on Teacher Education. – Kazan, 2019. – P. 102-111.
11. Golman, D. Social Intelligence. – Нью-Йорк, 2007. – URL: https://books.google.ru/books/about/Social_Intelligence.html?id=o9loAwAACAAJ&redir_esc=y (дата обращения 24.12.21).
12. Doran, G.T. There's a S.M.A.R.T. way to write management's goals and objectives. – США, 1981. – URL: https://community.mis.temple.edu/mis0855002fall2015/files/2015/10/S.M.A.R.T-Way-Management-Review.pdf (дата обращения 28.11.21).
13. Kegan, R., Laskow Lahey L. Immunity to change: how to overcome it and unlock the potential in yourself and your organization. – Бостон, 2009. – URL: https://www.researchgate.net/publication/47217822_Immunity_to_change_how_to_overcome_it_and_unlock_the_potential_in_yourself_and_your_organization (дата обращения 24.12.21).
14. Torbjørn Waaland. (2016) Educational leadership, autonomy and mentoring provided: investigating the moderating influence of educational leadership. International Journal of Leadership in Education (Scopus database) 19:4, pages 464-481.

УДК 378.1

старший преподаватель кафедры общеобразовательных дисциплин Гачковская Анна Павловна
Северо-Кавказский филиал Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный университет правосудия» (г. Краснодар);
преподаватель кафедры общеобразовательных дисциплин Ковалева Виктория Валентиновна
Северо-Кавказский филиал Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный университет правосудия» (г. Краснодар);
старший преподаватель кафедры общеобразовательных дисциплин Лунева Светлана Владимировна
Северо-Кавказский филиал Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный университет правосудия» (г. Краснодар)

ПРОБЛЕМНЫЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНЫХ ДИСЦИПЛИН В ЮРИДИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация. В данной статье поднимается острая проблема, обусловленная необходимостью понимания тех изменений в цифровой экономике, и тех технологий, которые явились драйвером цифровой трансформации в образовании. Факторы и вызовы цифровой экономики, которые будут определять траекторию дальнейших изменений в образовательной среде, – сегодня диктуют преподавателям необходимость полной перестройки содержания своей профессиональной деятельности. В связи с этим преподавание естественно-научных дисциплин оказывается в проблемном секторе. Остро встает вопрос о кардинальном пересмотре всех технологий общения с целевой аудиторией. Также достаточно серьезной проблемой современной образовательной среды является необходимость перестройки контента. Это обусловлено поиском ответов на вопросы, связанные с потребностью сделать более мотивирующим контент, как его минимизировать. Необходимо так наполнить цифровые ресурсы, чтобы контент сделать дифференцированным, чтобы студенты с разным уровнем мотивации и вовлеченности, могли его активно использовать. Пересмотр образовательного контента может быть представлен большим набором разнообразных инструментов образовательного процесса. Это могут быть викторины, кроссворды, облако слов, подкасты, видео-квесты, онлайн-тренажеры, создание таймлайнов, доски совместного использования, сервисы для создания визуальных историй. Но всем этим технологиям нужно научить преподавателей. Естественно-научные дисциплины-это особый раздел, в котором для закрепления качественных знаний нужна серьезная лабораторная база. Сегодня часто звучит мысль о том, что изменить процесс приобретения новых знаний и навыков, могут виртуальная, дополненная или смешанная реальность. Это, с одной стороны, открывает широкие возможности, с другой стороны, транслирует проблемы, больше связанные не с мотивацией преподавателей формировать свои надпрофессиональные навыки, а с возможностями конкретного вуза.

Ключевые слова: естественно-научные дисциплины, цифровая трансформация образования, образовательный контент, профессиональные компетенции, цифровые инструменты обучения, оценочные средства, актуализация образовательных навыков, вовлеченность обучающихся.

Annotation. This article raises an acute problem caused by the need to understand the changes in the digital economy and the technologies that have been the driver of digital transformation in education. The factors and challenges of the digital economy, which will determine the trajectory of further changes in the educational environment, today dictate to teachers the need for a complete restructuring of the content of their professional activities. In this regard, the teaching of natural sciences is in a problematic sector. There is an urgent question of a radical revision of all communication technologies with the target audience. Also, a rather serious problem of the modern educational environment is the need for content restructuring. This is due to the search for answers to questions related to the need to make content more motivating, how to minimize it. It is necessary to fill digital resources so that the content is differentiated so that students with different levels of motivation and involvement can actively use it. The revision of educational content can be represented by a large set of various tools of the educational process. These can be quizzes, crosswords, word cloud, podcasts, video quests, online simulators, creating timelines, sharing boards, services for creating visual stories. But all these technologies need to be taught to teachers. Natural science disciplines are a special section in which a serious laboratory base is needed to consolidate high-quality knowledge. Today, it is often thought that virtual, augmented or mixed reality can change the process of acquiring new knowledge and skills. This, on the one hand, opens up wide opportunities, on the other hand, translates problems that are no longer related to the motivation of teachers to form their supra-professional skills, but with the capabilities of a particular university.

Key words: natural science disciplines, digital transformation of education, educational content, professional competencies, digital learning tools, evaluation tools, updating of educational skills, student involvement.

Введение. Современный мир погружен в процесс изучения природы, сущности, признаков цифровой экономики, эволюции цифровой экономики с акцентом на то, как цифровая трансформация всегда отражается на образовании. Сегодня все чаще встает вопрос о потребности понимания тех изменений в цифровой экономике, и тех технологий, которые явились драйвером цифровой трансформации в образовании. На приоритетные позиции выходят признаки, присущие цифровой трансформации образования, факторы и вызовы цифровой экономики, которые будут определять траекторию дальнейших изменений в образовательной среде.

Стратегии цифровой трансформации в образовании, от которых зависит облик будущего образования, изменения конкурентного ландшафта, сквозные цифровые технологии, смогут обеспечить лидерство вузам, входящим в экосистему образования высшей школы. Эти проблемные вопросы являются предиктором серьезных перемен не только в подходах к преподаванию в вузах, но и к определению прогностической модели траектории всего инновационного образовательного процесса. В этой связи преподавание естественно-научных дисциплин оказывается в проблемном секторе, потому что нужен кардинальный пересмотр всех технологий общения с целевой аудиторией. Сегодня идет интенсивный поиск таких форм как индивидуальной, так и групповой работы со студентами, которые позволят удерживать их интерес в процессе всего времени изучения дисциплины.

Готовить кадры для будущего – это одна из приоритетных задач современного социума, в котором ежечасно транслируются новые правила, новые условия и новые технологии. В связи с этим для успешного процесса преподавания в вузе нужно иметь не поверхностное, а достаточно глубокое представление о том, какие основные направления развития цифровых технологий и какие основные тренды изменения мира и процессов транслируются сегодня и влияют на высшее образование.

В первую очередь, сегодня нужно знать, что именно необходимо понимать о цифровой трансформации той отрасли, в которой осуществляет свою профессиональную деятельность преподаватель. Мы сегодня живем в VUCA-мире, и прекрасно

понимаем, что его глобальное влияние не может не затронуть процессов преподавания естественно-научных дисциплин. Сегодня происходит полный переход на компоненты, подготовленные российскими разработчиками в нашей стране, они официально используются и утверждены соответствующими регламентирующими документами.

Изложение основного материала статьи. Сегодня происходят изменения потребительского поведения в цифровой экономике, появляются цифровые технологии, которые меняют вкусы, привычки потребителей, их потребительское поведение, что отражается на цифровой трансформации, в том числе и образования. Удобство пользования мобильными приложениями, чат-ботами, VR-шлемами и другими ИТ-технологиями влияет как на внешних, так и на внутренних потребителей. Маркетплейсы для образования и шеринговые сервисы, например, центры коллективного пользования научным оборудованием – признаки цифровой экономики, также бесспорно, что сегодня цифровые технологии, меняющие потребительское поведение, а также шеринговая экономика (Sharing Economy) и мобильная экономика (Mobile Economy), оказывают огромное влияние на образование.

В ряде исследований, посвященных проблемам преподавания естественно-научных дисциплин в вузах, все чаще встречаются данные, свидетельствующие о том, что полностью изменилась структура образовательного процесса, соответственно, вынужденно изменились административные и управленческие механизмы, при этом очень медленно меняется ситуация с преподаванием, что обусловлено рядом причин и противоречий. Так, например, в исследованиях за 2020 год, представленных Институтом Образования Томского государственного университета, из двухсот сорока пяти тысяч преподавателей примерно шестьдесят процентов либо редко, либо никогда не работали с цифровыми инструментами: не создавали онлайн-курсы, не использовали цифровые платформы, не использовали цифровые инструменты оценивания и т.д. [1].

При этом примерно восемьдесят восемь процентов респондентов не верили в то, что использование цифровых инструментов может стать реальностью современной системы высшего образования. К концу 2021 года ситуация немного изменилась, в первую очередь, с психологической точки зрения, но при этом преподавателям общеобразовательных дисциплин естественно-научного цикла приходится постоянно думать о перестройке содержания своего курса, своего предмета, об образовательном контенте.

То, как устроены сами программы, и то содержание и наполнение естественно-научных дисциплин, которое передавалось в формате офлайн, не соответствует требованиям онлайн-формата, и сама включенность преподавателей в проблематику перестройки контента, она сама является существенным вызовом. Вызов этот обусловлен поиском ответов на вопросы следующего плана: как сделать более мотивирующим контент, как его минимизировать, чтобы можно было «заложить» в цифровые ресурсы, как этот контент сделать дифференцированным, чтобы разные студенты, особенно те, до которых нет возможности достучаться в ходе офлайн-коммуникации, могли его активно использовать [2].

В настоящее время в прогрессивных конкурентоспособных вузах применяется достаточно широкий спектр инструментов образовательного процесса: викторины, кроссворды, облако слов, подкасты, видео-квесты, онлайн-тренажеры, создание таймлайнов, доски совместного использования, сервисы для создания визуальных историй и др. Такие сервисы очень удобны и являются дружественными для использования.

В современной образовательной среде в процессе преподавания естественно-научных дисциплин в вузе должны быть полностью пересмотрены и обновлены разделы, раскрывающие наполнения знаний, умений и навыков, а также формируемых профессиональных компетенций, при этом, несмотря на то, что речь идет об универсальных компетенциях в естественно-научном знании, нужно чтобы были сформированы у обучающихся совершенно новые навыки. Преподаватели циклов общеобразовательных дисциплин должны полностью переориентировать практически все разделы рабочих программ дисциплин и продумать, как им развить в себе и научиться применять в образовательном процессе навыки командной работы с использованием цифровых средств, навыки работы с источниками открытых данных и базами знаний, навыки применения гибких подходов к проектной деятельности и планированию, а также навыки работы с системами контроля и рецензирования [3].

Естественно-научные дисциплины – это такой раздел процесса обучения, который требует кардинальных перемен, причем начиная с формы подачи лекционного материала. В темах любой естественно-научной дисциплины, на наш взгляд, должны отражаться междисциплинарные связи, должны рассматриваться прикладные аспекты конкретных областей знаний, в начале процесса изучения дисциплин должна быть подготовлена и представлена студентам обзорная лекция по современным и перспективным цифровым технологиям, которые будут применяться в ходе изучения данного курса.

С точки зрения анализа проблемных аспектов, связанных с оценочными средствами, также целесообразно говорить о необходимости обновления обширного материала: во-первых, это могут быть различные задания с применением конкретных цифровых инструментов; во-вторых, различные групповые задания с кросс-рецензированием (когда итоговая оценка студента зависит не только от результатов им выполненной конкретной работы, но и от того, как его работу оценил кто-то из сокурсников); в-третьих, это могут быть обновленные требования к оформлению с использованием цифровых инструментов (разработка различных графических материалов, либо использование Кросс-рецензирование – это особый тип задания, на которое требуется дать ответ в свободной форме, а после этого участники анонимно оценивают ответы друг друга. Но использованию данной технологии в педагогическом процессе преподавателей также необходимо обучить [4].

Сегодня, имея доступ к интернету, многие из поставленных задач можно решить прямо в браузере – в сети имеется множество сервисов для корректировки изображений, работы с аудио и видеофайлами, текстом, таблицами и так далее. Помимо этого, нередко возникает необходимость проиллюстрировать созданный контент графиками и диаграммами. Графики очень информативны и позволяют отобразить соотношение между различными типами данных, без них трудно обойтись при создании презентаций или обзоров и их нужно обязательно использовать, если есть такая возможность. Любой технический или технологический процесс можно описать с помощью этих диаграмм.

В процессе преподавания естественно-научных дисциплин этот наглядный прием позволяет студентам лучше запоминать материал. Можно также использовать такой инструмент работы как ведение онлайн-конспектов (когда студент сначала записывает на лекции традиционный конспект на бумажном носителе, а затем в процессе самостоятельной работы он должен этот конспект переработать, создать на его основе цифровые и графические материалы. Эта технология работы позволяет улучшить процесс запоминания обучающимися изучаемого материала [5].

Также одной из прогрессивных образовательных технологий считается кейс: Kachoot, представляющая собой бесплатную платформу для обучения в игровой форме, которая подходит для любого учебного предмета и любого возраста. Позволяет создавать тесты и викторины для учащихся. Для преподавателя Kachoot – это платформа-конструктор, на которой можно быстро создать учебную игру с помощью готовых шаблонов и отправить эту игру обучающимся, можно создавать квизы.

В российской практике образования также создавались и внедрялись платформы: например, национальная платформа «Онлайн-образование», которая предлагает онлайн-курсы по базовым дисциплинам, которые изучают студенты в российских университетах. Данная платформа была создана Ассоциацией национальной платформы «Открытое

образование» и учреждена ведущими университетами России. Все курсы, доступные на платформе, доступны бесплатно и без формальных требований (это более 600 курсов от 16 ведущих университетов РФ). Аудитория данной платформы к середине 2020 года составила примерно около 6 млн. подписчиков. Очевидно, что такая платформа будет развиваться и набирать свою популярность [6].

Одним из трендов 2020-2030 является персонализация. В образовании модели персонализации помогают выделить направления работы и позволяют более эффективно ее планировать. Большинство форм персонализации так или иначе реализуются в традиционной образовательной среде. Наибольшая сложность и интерес в данной связи вызваны проблемой формирования индивидуальной образовательной траектории, т.е. выбор курсов и персонализация освоения дисциплин. Это достаточно сложная задача, над которой сегодня работают практически все университеты России и мира.

Такие подходы к преподаванию позволят не только актуализировать образовательные навыки, но и автоматизировать рутину и вовлечь студентов в образовательный процесс. Задачами такой работы является облегчение организации образовательного процесса и повышение мотивации целевой аудитории к обучению. Но ключевым остается вопрос, каким образом преподаватели естественно-научных дисциплин смогут освоить эти технологии и начать масштабно применять их в своей практической деятельности.

Выводы. Таким образом, можно прийти к выводу, что задача перестройки образовательного контента в процессе преподавания естественно-научных дисциплин оказалась весьма сложной. На первый план, с точки зрения технологий и методик преподавания, вышли технологии вовлечения. Организация включенности студентов в обсуждение, дискуссионные панели, групповую работу, решение конкретных задач для усвоения естественно-научных дисциплин, может стать спасительной составляющей. Естественно-научные дисциплины относятся к высокому уровню сложности, поэтому очень важно понимать, что качество образовательного результата напрямую зависит от того, на сколько само организованы студенты, и на сколько у них развита психологическая готовность к работе в тех или иных формах.

Если преподаватели не учитывают наличие или отсутствие у студентов навыков самоорганизации, самоопределения, самообразования, то фактически учебный материал отправляется в «никуда». Также существенным вызовом является социально-психологическое благополучие, как студентов, так и преподавателей. Технические, методические, концептуальные сложности в сочетании со сложностями устаревших стереотипов, транслируемыми сегодня многими преподавателями, являются предиктором к тому, чтобы педагогическое сообщество меняло представления о своем преподавательском труде.

Литература:

1. Инновационные методы преподавания естественно-научных дисциплин в современном вузе / К.Г Алиева, П.М. Даниялова, А.М. Магомедов, Д.М. Дагирова, З.М. Дагирова // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2021. – №01. – С. 38-40
2. 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.
3. 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.
4. 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.
5. Пирметова, С.Я., Шамсутдинова У.А. Применение интерактивных методов обучения математике в юридическом вузе для повышения уровня профессиональной подготовленности выпускников / С.Я. Пирметова, У.А. Шамсутдинова // Вестник СПИ. – 2017. – №2 (22). – С. 22-24.
6. 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.
7. Using data analysis methodology to foster professional competencies in business informaticians / E.V. Kuz'mina, N.G. P'yankova, N.V. Tret'yakova, A.V. Botsoeva // European Journal of Contemporary Education. – 2020. – Т. 9. – № 1. – С. 54-66.
8. 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.
9. Самарина, М.Н. Использование информационных технологий в учебном процессе как средство повышения качества юридического образования // НПЖ «Диалог». – 2016. – №2 (3). – С. 35-40.

Педагогика

УДК 378.046.4

преподаватель Дауров Алим Ибрагимович
Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал)
Федерального государственного казенного образовательного учреждения
высшего образования Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик);
преподаватель Теуважуков Аслан Хасанович
Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал)
Федерального государственного казенного образовательного учреждения
высшего образования Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик)

СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫЕ НАВЫКИ СОТРУДНИКОВ МВД РОССИИ: ХАРАКТЕРИСТИКА И СПЕЦИФИКА

Аннотация. В статье рассматривается актуальный вопрос развития социально-коммуникативных навыков сотрудников МВД России. Социально-коммуникативные навыки рассматриваются как вербальные навыки (то, как вы говорите с другими людьми), так и невербальные навыки (язык тела, жесты и зрительный контакт). Социально-коммуникативные навыки развиваются во время взаимодействия с другими людьми и являются ключом к успеху в профессиональной деятельности. В процессе обучения сотрудников МВД большая часть учебного времени отводится их физической и огневой подготовке, а не формированию социально-коммуникативных навыков. Для сотрудников полиции наличие социально-коммуникативных навыков необходимо для эффективного общения с коллегами, подчиненными, членами сообщества, жертвами и их семьями для выполнения миссии «защиты» и служить». Многолетний опыт работы на курсах повышения

квалификации с начинающими сотрудниками МВД позволил определить основные социально-коммуникативные навыки. Это навыки эмпатии, сотрудничества, навыки устного и письменного общения, навык слушания, навык невербального общения. Социально-коммуникативными навыки являются надежной стратегией в деэскалации полиции по изменению ее восприятия и улучшения отношений с общественностью. Обучение сотрудников социально-коммуникативному навыку влияет на результативность процесса деэскалации. Важность деэскалации и обучение сотрудников социально-коммуникативному навыку влияет на действенность их профессиональной деятельности. Эмпирический опыт показывает, что развитые социально-коммуникативные навыки сотрудников дают преимущества как для личных, так и для профессиональных отношений. Обладая прочными социальными навыками, сотрудник приумножает свои профессиональные возможности. Техники и навыки социально-коммуникативного общения особенно актуальны в современной полицейской работе, их необходимо изучать и практиковать. В этом случае профессиональное образование в сочетании с повышением квалификации и опытом могут дать эффективный результат в служебной деятельности.

Ключевые слова: сотрудник МВД России, социально-коммуникативные навыки, курсы повышения квалификации, однодневные обучающие курсы, деэскалация.

Annotation. The article deals with the topical issue of the development of social and communicative skills of employees of the Ministry of Internal Affairs of Russia. Social Communication Skills are considered both verbal skills (how you talk to other people) and non-verbal skills (body language, gestures and eye contact). Social communication skills are developed while interacting with other people and are the key to success in professional activities. In the process of training employees of the Ministry of Internal Affairs, most of the training time is devoted to their physical and fire training, and not to the formation of social and communication skills. For police officers, having social communication skills is necessary to communicate effectively with colleagues, subordinates, community members, victims and their families in order to fulfill the mission of "protection" and to serve." Many years of experience in continuing education courses with novice employees of the Ministry of Internal Affairs made it possible to determine the basic social and communication skills. These are the skills of empathy, cooperation, oral and written communication skills, listening skill, non-verbal communication skill. Social Communication Skills is a reliable strategy in de-escalating the police to change its perception and improve public relations. Training employees in social communication skills affects the effectiveness of the de-escalation process. The importance of de-escalation and training employees in social and communication skills affects the effectiveness of their professional activities. Empirical experience shows that developed social communication skills of employees provide benefits for both personal and professional relationships. Possessing strong social skills, an employee multiplies his professional opportunities. Techniques and skills of socio-communicative communication are especially relevant in modern police work, they must be studied and practiced. In this case, vocational education, combined with advanced training and experience, can give an effective result in performance.

Key words: employee of the Ministry of Internal Affairs of Russia, social and communication skills, advanced training courses, one-day training courses, de-escalation.

Введение. Социально-коммуникативные навыки необходимы для успеха в любой профессиональной деятельности. Это так называемые «навыками межличностного общения», – это то, что необходимо при взаимодействии и общении с другими людьми. Социально-коммуникативные навыки включают в себя как вербальные навыки (то, как вы говорите с другими людьми), так и невербальные навыки (язык тела, жесты и зрительный контакт). Многие из высших должностных лиц и специалистов правоохранительных органов назвали эффективные социально-коммуникативные навыки ключевым фактором успеха в профессиональной деятельности. Объяснением этого факта является то, самые успешные сотрудники МВД общаются с людьми из разных слоев общества и в различных, часто непредсказуемых условиях. Они используют социально-коммуникативные навыки для укрепления доверия, обеспечения прозрачности и создания атмосферы взаимного уважения и сопереживания, будь то в офисе, на улице или в зале суда.

Социально-коммуникативные навыки сотрудников МВД России являются важными гибкими навыками и ценятся достаточно высоко. В то время как профессиональные навыки приобретаются через образование, обучение или опыт работы, то эти личные качества развиваются во время взаимодействия с другими людьми и являются ключом к успеху в профессиональной деятельности.

Развитые социально-коммуникативные навыки позволят общаться и работать со всеми типами людей, что не маловажно в работе сотрудника МВД. Эти навыки помогают развивать отношения с людьми, помогут добиться успеха на рабочем месте. Исследования (Ф. Бурнард, Е.В. Коротаева, Б.Д. Парыгин, D.W. Johnson, R.T. Johnson и др.) показывают, что не сформированные социально-коммуникативные навыки являются основной причиной, по которой люди не ладят друг с другом, не получают продвижения по службе или, что еще хуже, теряют работу.

Изменения от гиперагрессивной профессиональной полицейской деятельности, которая наносит вред и полицейским и отдельным людям, подрывают доверие к полиции и привело к беспрецедентному уровню повышения внимания ученых и практиков к изучению вопроса социально-коммуникативных навыков сотрудников МВД.

Изложение основного материала статьи. Социально-коммуникативные навыки используются для ежедневного общения с другими людьми различными способами, включая вербальные, невербальные, письменные и визуальные. Вербальные навыки включают разговорный язык, в то время как невербальное общение включает язык тела, выражение лица и зрительный контакт. Каждый раз, когда происходит взаимодействие с другим человеком, используются социально-коммуникативные навыки. Сформированные социально-коммуникативные навыки могут помочь вам построить и поддерживать успешные отношения в профессиональном и личном плане.

В ходе нашего исследования по обучению сотрудников МВД мы выявили, что большая часть учебного времени отводится на их физическую и огневую подготовку, а не на формирование социально-коммуникативных навыков. Самые успешные сотрудники понимают, что эффективная профессиональная деятельность полиции происходит в социально-коммуникативном процессе. Обучение сотрудников на курсах повышения квалификации тому, как понимать реакцию людей на дистресс, конфликты и травмы, имеет основополагающее значение для подготовки офицеров к обдуманному разрешению ситуаций с минимальным применением силы.

Практика показывает, что начинающие сотрудники недостаточно подготовлены для служения обществу и идеалу полиции. Поэтому одну из задач организации курсов повышения квалификации мы сформулировали как овладение сотрудниками набором социальных навыков и знаний, а также расширение партнерских отношений с субъектами социума.

Сегодня как никогда важна коммуникация. Для сотрудников полиции и правоохранительных органов наличие социально-коммуникативных навыков, необходимых для эффективного общения с коллегами, подчиненными, членами сообщества, жертвами и их семьями, другими ведомствами и юрисдикциями, а также судебными системами, имеет решающее значение для выполнения миссии «защиты» и служить». Навыки социально-коммуникативного общения необходимы для расследования преступлений, деэскалации ситуаций; построения доверительных отношений с сообществами, оформлении служебных записок, отчетов и т.д.

Многолетний опыт работы на курсах повышения квалификации с начинающими сотрудниками МВД позволил определить список основных социально-коммуникативных навыков сотрудников МВД, которые ценятся работодателями в кандидатах на работу.

Эмпатия. Для взаимодействия с обществом сотрудник должен понимать, что чувствуют другие люди: во-первых, нужно понять, что чувствуют люди, попавшие в трудную ситуацию или что чувствует коллега, перегруженный отчетами по проделанной работе; во-вторых, аспект эмпатии касается других. Эмпатия особенно важна при работе с гражданами, которые обращаются с вопросами или проблемами. Важно выразить искреннюю заботу об их проблемах, а также помочь в их решении. Сотрудники ценят этот навык, потому что он способствует сотрудничеству и ведет к крепким отношениям на рабочем месте и в профессиональной деятельности.

Навык сотрудничества. Сотрудничество особенно важно, когда профессиональная деятельность осуществляется в команде, где необходимо сотрудничать с другими для достижения общей цели. Работодатели отдают предпочтение кандидатам, которые могут хорошо работать с другими и не будут мешать прогрессу.

Навыки устного и письменного общения. Вербальное общение – это способность выражать свои мысли, используя понятный язык, понятный всем участникам действия: навыки устного общения при разговоре с другими людьми лично или по телефону; письменное общение, когда пишутся электронные письма, текст, отчет или оформляется презентация – здесь необходимы соответствующая грамматика, орфография и формат.

Независимо от роли сотрудника в профессиональной деятельности, коммуникативные навыки необходимы. Без них сотрудник не сможете делиться подробностями о том, над чем вы работает, почему это важно и когда ему нужна помощь других.

Навык слушания. Еще один важный социально-коммуникативный навык, который помогает сотруднику успешно взаимодействовать с другими людьми: уметь внимательно слушать, чтобы точно выполнить служебное задание, или выполнять просьбу коллег, или выслушивать опасения гражданина и понять его. Люди хорошо реагируют на других, когда чувствуют, что их слышат.

Навыки невербального общения. Вербальное общение является важным навыком, но не менее важным является и невербальное общение между сотрудниками. С помощью языка тела, зрительного контакта и выражения лица можно показать, что вы отзывчивый сотрудник, который внимательно слушает других: если ходить с улыбкой, люди будут с удовольствием общаться к вам за помощью, чем если у вас хмурое лицо.

Владение вышеназванными основными социально-коммуникативными навыками, на наш взгляд, является правильной стратегией в деэскалации полиции для изменения ее восприятия и улучшения отношений с общественностью. В ответ на факты, которые демонстрируются в последние десятилетия средствами массовой информации о превышении сотрудниками различных ведомств служебных обязанностей, возникшей напряженностью между общественностью и полицией, возникла необходимость разработки стратегий деэскалации, а именно: обучение сотрудников МВД взаимодействию с членами сообщества, производстве дознания, задержания, взятия под стражу и т.д. Правильно организованная социальная коммуникация эффективно функционирует. Когда человек находится в кризисной ситуации, все, что ему нужно, - это быть услышанным.

Деэскалация в профессиональной полицейской деятельности – это метод, который обращает назад давно изучаемый и поощряемый метод использования силы для контроля над ситуацией. Вместо этого деэскалация пытается разрядить ситуацию мирными средствами, такими как спокойный разговор, проявление сочувствия и задавание открытых вопросов, чтобы вовлечь людей в настоящий диалог, а не только требовать ответов и демонстрировать силу и власть.

Важность деэскалации и обучение сотрудников социально-коммуникативному навыку влияет на действенность их профессиональной деятельности. Мы практиковали в своей работе не только обучение сотрудников на курсах повышения квалификации, но и занятия-тренинги по предотвращению профессиональных кризисов на однодневных курсах. Это вопросы, связанные с обсуждением применения ненасильственных и несмертельных исходов во время инцидентов, общение с различными группами населения от подозреваемых в совершении уголовных преступлений до жертв, свидетелей и других членов сообщества, некоторые из которых могут иметь дело с травмой, зависимостью, психическим заболеванием.

Проведенное нами исследование выявило ряд результатов в процессе изучения практики работы полиции и обучения сотрудников, важных для будущих исследований. С ростом популярности полицейской деятельности, ориентированной на общество, ученые и практики изучают способы взаимодействия полиции с отдельными лицами и обществом. Все чаще полицейские организации должны полагаться на социально-коммуникативные навыки и социальную компетентность сотрудников МВД для продвижения концепции охраны общественного порядка; стратегии, которые бросают вызов традиционным методам служебной деятельности.

Полицейские, участвовавшие в этом исследовании, продемонстрировали относительно низкий уровень социально-коммуникативных навыков по сравнению с нормой. Это говорит о необходимости улучшения этой ключевой области в профессиональной деятельности сотрудников МВД. От того насколько сотрудники полиции разделяют потребность в улучшении понимания и использования вербальной и невербальной коммуникации, в эффективном развитии социально-коммуникативных навыков и усовершенствовании во взаимодействии с людьми социально-коммуникативного поведения со способностью сопоставлять поведение с требованиями конкретной ситуации, будет определяться общая морально-психологическая ситуация общества. Выбор сотрудниками МВД социально-коммуникативных методов будет связан с уникальными элементами ситуации и желаемыми результатами, а улучшение вербального и невербального коммуникативного поведения может улучшить социальные навыки сотрудников полиции в непредвиденных ситуациях, а также расширит диапазон вариантов решения проблем.

Выводы. Социально-коммуникативные навыки сотрудников МВД определяют широкий набор способностей, такие как навыки общения, работы в команде и совместной работы. Даже если работа сотрудника не предполагает большого взаимодействия с другими людьми, все равно необходимо обладать социальными навыками, чтобы эффективно взаимодействовать с работодателем и коллегами.

Наш многолетний эмпирический опыт показывает, что хорошо развитые социально-коммуникативные навыки сотрудников дают преимущества как для личных, так и для профессиональных отношений. Обладая прочными социальными навыками, сотрудник может приумножить профессиональные возможности. А именно: получить идею, информацию, методы и точки зрения от людей из различных областей знаний. Социально-коммуникативные навыки, техники и навыки социально-коммуникативного общения особенно актуальны в современной работе сотрудников МВД, их необходимо изучать и практиковать, чтобы они были востребованными. Только в этом случае профессиональное образование в сочетании с повышением квалификации и опытом могут дать эффективный результат в служебной деятельности.

Литература:

1. Асмолов, А.Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа 2-ое изд. / А.Г. Асмолов. – М.: Смысл, 2001. – 414 с.
2. Бурнард, Ф. Социально-психологический тренинг межличностного взаимодействия / Ф. Бурнард. – СПб, 2002. – С. 20-23.
3. Вербицкий, А.А. Психолого-педагогические особенности деловой игры как формы контекстного обучения / А.А. Вербицкий // Игровое моделирование: Методология и практика. – Новосибирск: Наука, 1987. – 228 с.
4. Коротаева, Е.В. Педагогика взаимодействий / Е.В. Коротаева. – Екатеринбург: Уральск, гос. пед. ун-т, 2000. – 146 с.
5. Кузьмина, Н.В. Особенности коммуникативной деятельности педагога / Н.В. Кузьмина // Общение как предмет теоретических и прикладных исследований. – М.,1993. – С. 26-37.
6. Мудрик, А.В. Коммуникативная культура личности / А.В. Мудрик // Базовая культура личности: теоретические и методические проблемы: Сб.науч.тр. – М.: АПН СССР: «Школа», 1989. – С. 56-67.
7. Парыгин, Б.Д. Основы социально-психологической теории / Б.Д. Парыгин. – М.: Мысль, 1971. – С. 122-302.
8. Пассов, Е.И., Стояновский, А.М. Ситуация речевого общения как методическая категория / Е.И. Пассов, А.М. Стояновский // Иностранный язык в школе. – 1989. – № 2. – С. 18 -21.
9. Семенова, Е.В. Дидактическая игра в процессе формирования коммуникативных умений / Е.В. Семенова. – М.: МГУ, 2008. – 148 с.
10. Стасюкевич, И.В. Формирование коммуникативных компетенций у студентов неязыкового вуза: автореф. дис. канд. пед. наук / И.В. Стасюкевич. – Ставрополь, 2005. – 20 с.
11. Ширшов, В.Д. Педагогические факторы формирования коммуникативности у студентов педагогического института: автореф. дисс. … канд. пед. наук / В.Д. Ширшов. – Челябинск: ЧГПУ, 1985. – 16 с.
12. Johnson, D.W., Johnson, R.T. Social skills for successful group work / D.W. Johnson, R.T. Johnson, // Educational Leadership. N-Y, 2007, PP. 29-33.
13. Teaching Revision: results and Perspectives // The Education Digest. – 2008. – V.54.1. – PP. 22-23.

Педагогика

УДК 371

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогического образования Джиоева Айна Руфиновна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Северо-Осетинский государственный университет имени Коста Левановича Хетагурова (г. Владикавказ);
кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии Бесаева Аза Герсановна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Юго-Осетинский государственный университет имени А.А. Тибилова (г. Цхинвал);
кандидат филологических наук, профессор кафедры русского языка Гассиева Натали Константиновна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Юго-Осетинский государственный университет имени А.А. Тибилова (г. Цхинвал)

ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННОЙ ВОСПИТАННОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

Аннотация. В статье рассматривается суть понятия нравственной воспитанности, его место в личностном развитии ребенка старшего дошкольного возраста. Анализируются точки зрения ученых относительно проблемы формирования нравственной воспитанности старших дошкольников. Делается вывод о том, что для нравственно воспитанного человека моральные нормы, правила и требования выступают как его личные взгляды, убеждения, привычные формы поведения.

Ключевые слова: нравственная воспитанность, ребенок старшего дошкольного возраста, взгляды и убеждения, моральные нормы, поведение.

Annotation. The article considers the essence of the concept of moral education, its place in the personal development of a child of senior pre-school age. The views of scientists on the problem of formation of moral education of senior preschoolers are analyzed. It is concluded that for a morally educated person moral norms, rules and requirements act as his personal views, beliefs, habitual forms of behavior.

Key words: moral education, children of older pre-school age, attitudes and beliefs, moral standards, behavior.

Введение. В условиях сложившейся социокультурной ситуации все более высокую актуальность приобретает проблема нравственного развития и воспитания личности, решение которой в условиях образовательной среды представляется совершенно необходимым в работе со всеми возрастными категориями подрастающего поколения, начиная с воспитанников ДОУ. Налицо существенное изменение в содержании приоритетных ценностных образовательных ориентиров, трансформация от предметно-центристского характера педагогического процесса к такому, который направлен на формирование интеллектуальной, творческой, высоконравственной личности.

Изложение основного материала статьи. Проблема нравственного воспитания детей старшего дошкольного возраста связана с настоятельной необходимостью выполнения социального заказа, обусловленного наличием нижеследующих обстоятельств:

Во-первых, для полноценного развития и совершенствования социума необходимы высокообразованные граждане, обладающие не только багажом глубоких и прочных знаний, но и определенным арсеналом личностных качеств, обеспечивающим благоприятное взаимодействие его членов.

Во-вторых, в современных условиях жизнедеятельность ребенка осуществляется при воздействии целого ряда благоприятных и неблагоприятных факторов, существенно влияющих на его еще только формирующиеся интеллектуальную и эмоциональную сферы, на еще не окрепшую нравственную позицию.

В-третьих, сам по себе образовательный процесс не обеспечивает высокого уровня нравственной воспитанности, ибо данным личностным качеством в повседневном поведении индивида детерминируется его отношение к окружающим, проявляющееся в уважительном, благожелательном взаимодействии с ними.

В-четвертых, овладение старшим дошкольником определенной суммой нравственных знаний представляется особо важным еще и в связи с тем, что с их помощью он получает информацию о принятых в социуме правилах поведения, а

также о возможных последствиях пренебрежения ими или совершения проступка – последствиях, которые могут отразиться на моральном и эмоциональном благополучии как самого индивида, так и взаимодействующих с ним людей.

Дошкольное детство рассматривается как важный период всего процесса личностного развития ребенка, так как именно на этом этапе осуществляется его становление, складываются предпосылки для дальнейшего развития. Важнейшим аспектом дошкольного образования является нравственное формирование индивида, развитие у него ценностных ориентаций и мотивов, выработка самостоятельных суждений [5; 13]. Ребенок обучается осуществлению морального выбора через постижение этических понятий, через установление иерархии мотивов, их соподчинение.

Если у индивида не сформирована потребность соблюдения моральных норм, правил поведения во взаимодействии со сверстниками и взрослыми, то процесс формирования нравственности будет иметь лишь знаниевый, теоретический характер, не предполагающий личностного принятия этих норм.

Исследованию рассматриваемой проблемы посвящены фундаментальные труды целого ряда отечественных ученых, раскрывающие суть ключевых понятий теории нравственного воспитания и намечающие возможные пути его дальнейшей реализации [3; 8; 11; 14 и др.].

У ребенка старшего дошкольного возраста потенциал нравственной воспитанности существенно обогащается. Это в значительной мере обусловлено как серьезными преобразованиями, проявляющимися в его интеллектуальной, эмоционально-волевой, мотивационной сферах, во взаимодействии с ровесниками и взрослыми, так и достигнутым уровнем нравственной воспитанности. Рассматриваемый возрастной этап развития индивида представляется наиболее сензитивным для формирования у него поведенческих и деятельностных механизмов, для его личностного становления.

Большое количество научных трудов создано учеными в контексте исследования проблемы нравственного воспитания дошкольников. В них рассматриваются психологические механизмы формирования моральных чувств и представлений, нравственного поведения, специфические особенности и закономерности нравственного развития ребенка, педагогические условия и средства, обеспечивающие формирование его нравственного сознания [5; 8; 12; 13].

Воспитание у индивида нравственных качеств теснейшим образом связано с формированием его отношения к окружающему миру. Позитивное отношение ребенка к окружающему составляет основу его моральных чувств. Это является еще одним убедительным свидетельством о высокой значимости проблемы нравственного воспитания старших дошкольников в условиях образовательной организации соответствующей ступени.

Нравственное воспитание представляет собой довольно сложный процесс формирования соответствующих качеств, личностных черт и поведенческих привычек. Ключевая, фундаментальная категория нравственного воспитания состоит в сути нравственного чувства, всегда сопровождающего эмоциональные ощущения, переживания, отношения, весь характер взаимодействия с окружающими.

Многие поколения предшественников бережно хранили и ценили в людях высокую нравственную воспитанность. Однако интерпретировалось данное понятие на протяжении веков в разное время и разными мыслителями по-разному.

С точки зрения немецкого философа Ф.В. Ницше, быть нравственным, моральным, этичным означает почитать издревле установленные законы и обычаи и неуклонно выполнять их [10, С. 289]. По выражению древнеримского мыслителя Л.А. Сенеки, необходимо сначала усвоить добрые нравы, и лишь потом постичь мудрость, ибо это возможно лишь на основе добродетели [8].

Как указывал К.Д. Ушинский, именно в формировании нравственности ребенка заключается основная задача его воспитания, намного более важная, чем сообщение ему знаний [8, С. 429-430].

На необходимость осуществления нравственного воспитания указывал и В.А. Сухомлинский, призывая упорно и неуклонно учить ребенка умению «чувствовать» людей [8, С. 120].

При этом необходимо иметь в виду, что нравственность невозможно постичь внешним образом, она базируется на самостоятельности и независимости личности; на выполнении нравственного закона, одновременно являющегося и законом самого индивида. Именно нравственность выступает в качестве основного компонента комплексного подхода к воспитанию развивающейся личности. Формирование нравственной воспитанности трактуется учеными как трансформация нравственных норм, правил и требований в знания, навыки и поведенческие привычки ребенка, их неизменное соблюдение.

Нравственные (моральные) нормы, правила, требования к поведению индивида проявляются в выражении конкретных отношений, требуемых моралью социума к личностным качествам и поведению человека в разных областях его общественной и личной жизнедеятельности, а также во взаимодействии с окружающими. Формирование нравственных понятий и представлений связываются педагогической мыслью не только с владением моральными нормами, но и со строгим следованием им [14, С. 78]. Морально-этические нормы современного социума обусловлены многообразием человеческих отношений. Их рассмотрение и систематизация способствуют конструктивному структурированию содержания воспитательной деятельности, осуществляемой в контексте нравственного формирования личности старшего дошкольника. Как отмечает И.Ф. Харламов, в содержание данной деятельности должно входить формирование ряда морально-нравственных отношений:

а) отношение к своей стране, иным государствам и этносам: любовь к Отечеству, неприятие национальной и расовой дискриминации;

б) усердный труд на благо социума, стремление принести пользу Отечеству;

в) отношение к общественному наследию и общественной собственности: заинтересованность в сохранении и умножении общественного достояния; бережное обращение с благами природы;

г) отношение к окружающим: чувство коллективизма, товарищеское взаимодействие, взаимоуважение и сотрудничество, дружеская взаимопомощь, гуманистический характер контактирования;

д) отношение к собственной личности: осознание высокой значимости общественного долга и его выполнения, неприятие нарушений общественного порядка; честность, правдивость, нравственная чистота, непримиримость к несправедливости и лжи [14].

О нравственном человеке может идти речь лишь в том случае, когда его поведение является нравственным исходя из его внутренних побуждений, потребностей, когда контролирующую функцию его деятельности выполняют его собственные суждения, взгляды, убеждения. Привитие индивиду таких взглядов и убеждений, формирование исходящих из них поведенческих привычек и служат компонентами нравственного воспитания, составляя в целом его истинную суть [14, С. 83].

Под поступком человека обычно понимается его определенное действие или состояние, однако действие может трансформироваться в поступок лишь тогда, когда рассматривается в единстве с мотивирующими его идеями, планами, ожиданиями индивида. При этом нравственный характер должно носить как действие человека, так и вызвавшие его потребности и мотивы.

Анализ имеющихся точек зрения исследователей по вопросу воспитания нравственной личности позволяет считать, что главными критериями нравственной воспитанности служат убеждения, принципы, ценности, а также поступки индивида в

его взаимодействии с другими людьми. По нашему мнению, нравственным может считаться человек, воспринимающий существующие моральные нормы как личные взгляды и убеждения, привычные формы поведения.

По выражению И.Ф. Харламова, педагог играет первостепенную роль в воспитании и обучении ребенка, в подготовке его к жизни в социуме и общественно полезному труду. Учитель является для детей неизменным примером нравственности и самоотверженного труда. Проблемы воспитания у детей нравственных качеств на настоящем этапе развития социума приобретают, как уже отмечалось, особенную актуальность [14, С. 141].

Дошкольное образовательное учреждение представляет начальную ступень в системе воспитания подрастающего поколения. Главная функция ДОУ состоит в формировании у каждого из воспитанников умственных, эмоционально-волевых, деловых, коммуникативных способностей, готовности к систематическому активному творческому взаимодействию с окружающим миром. Выполнение основных образовательных задач призвано обеспечивать у старших дошкольников формирование личностного отношения к сверстникам и взрослым, усвоение этических, эстетических и нравственных правил и норм.

Обзор и анализ изученных психолого-педагогических источников свидетельствует о достаточно глубокой исследованности проблемы формирования нравственной воспитанности ребенка старшего дошкольного возраста [2; 5; 6; 8; 12 13; и др.]. Освещаются вопросы формирования у дошкольников нравственных представлений, знаний, суждений; нравственного поведения и моральных чувств [5, 11, 12, 13]. Учеными установлено, что рассматриваемый возраст отличается значительной сензитивностью к усвоению системы моральных правил и норм. Это способствует своевременному обеспечению нравственного фундамента для личностного развития старшего дошкольника [4, С. 411].

Согласно концепции Ж. Пиаже, в возрасте 5-12 лет нравственные представления индивида преобразуются от реализма к релятивизму. Под нравственным реализмом ученый понимает четкое и однозначное и интерпретирование сути добра и зла, дифференцирующее существующие реалии на две абсолютно противоположные категории, не предполагающие никаких полутеней в моральных оценках, - категории хорошего и плохого [12].

Одни личностные качества ребенка проявляются раньше и являются довольно стабильными даже при изменении жизненных ситуаций, формирование других качеств может сопровождаться существенными затруднениями и предполагает применение определенной системы педагогического взаимодействия [7, С. 75].

Высокий уровень сформированности моральных норм предоставляет ребенку возможность приобретения опыта взаимодействия, обеспечивающего ему благоприятное нахождение в коллективе группы. Соблюдение моральных норм в ситуации нравственного выбора позволяет индивиду выбирать адекватные средства саморегуляции и вести себя определенным образом согласно позитивно оцениваемым им образцам поведения. Ориентация дошкольника на совершение положительно оцениваемых поступков способствует формированию совокупности личностных качеств. Осуществляется регулирование действий, поступков, стремлений старшего дошкольника соответственно принятым в социуме нравственно-этическим правилам.

Как видим, нравственная воспитанность дошкольника рассматривается в психолого-педагогической литературе как комплекс стабильных нравственно-этических и ценностных мотивов, выражающихся в его отношениях со сверстниками и взрослыми, а также поведении, соответствующем моральным эталонам и нормам [1; 2; 7; 8; 9; 11].

Изучение состояния исследованности ключевых вопросов нравственного воспитания детей рассматриваемой возрастной категории свидетельствует о достаточно высоком уровне разработанности в науке конструктивных подходов к совершенствованию организации процесса педагогического взаимодействия по повышению нравственной воспитанности старших дошкольников. Однако по сей день остается еще довольно много нерешенных теоретических и практических вопросов, чем и обусловливается отсутствие единой научно обоснованной системы нравственного воспитания старших дошкольников, структурированной на основе учета их возрастных, психологических и личностных особенностей [7].

Выводы. Таким образом, анализ психолого-педагогических исследований по проблеме формирования нравственной воспитанности ребенка позволяет прийти к следующим выводам. Во-первых, феномен нравственной воспитанности трактуется учеными как система стабильных нравственно-этических и ценностно-смысловых ориентаций, которые выражаются в поведении ребенка, в его отношении к ровесникам и взрослым, соответствующем принятым в обществе моральным принципам и нормам. Во-вторых, нравственно воспитанным следует считать такого человека, для которого моральные нормы, правила и требования выступают как его личные взгляды и убеждения, как привычные формы поведения.

Литература:

1. Бекоева, М.И. Механизмы развития творческих способностей младших школьников / М.И. Бекоева // Современный ученый. – 2017. – № 1-1. – С. 190-193.
2. Буре, Р.С. Особенности формирования начал нравственной активности у детей дошкольного возраста / Р.С.Буре // Актуальные проблемы воспитания и обучения дошкольников: сб. науч. тр. АПН СССР, НИИ дошк. восп. / отв. ред. Н.Н. Поддъяков. – М.: АПН СССР, 1995. – С. 84-91.
3. Джиоева, А.Р. Место нравственного воспитания в организации образовательного процесса начальной школы / А.Р. Джиоева, З.К. Малиева, А.Р. Фардзинова // Дневник науки. – 2020. – № 7 (43). – С. 11-18.
4. Каиров, И.А. Азбука нравственного воспитания / И.А. Каиров, О.С. Богданова. – М.: Просвещение, 2018. – 319 с.
5. Княжева, И.А. Общечеловеческие ценности в профессиональной подготовке педагогов дошкольного профиля / И.А. Княжева // Аксиологические проблемы педагогики: сб. научных трудов. – Смоленск: СГПУ, 2017. – С. 57-64.
6. Котырло, В.К. Развитие волевого поведения у дошкольников / В.К. Котырло. – Киев, 2019. – 87 с.
7. Люблинская, А.А. Психология и педагогическая практика. Система отношений – основа нравственной воспитанности / А.А. Люблинская // Вопросы психологии. – 2015. – №1. – С. 75-79.
8. Маркова, В.Т. Нравственное воспитание в отечественной педагогике / В.Т. Маркова // Дошкольное воспитание. – 2016. – №12. – С. 104-110.
9. Непомнящая, Н.И. Становление личности ребёнка 6-7 лет / Н.И. Непомнящая. – М.: Просвещение, 2012. – 160 с.
10. Ницше, Ф.В. Сочинение в 2-х томах / Ф.В. Ницше. – Т. 1. – М: НИИОП АПН СССР, 1990. – С. 289-290.
11. Огородникова, В.Г. Нравственное воспитание в детском саду / В.Г. Огородникова. – М.: Просвещение, 2014. – 272 с.
12. Пиаже, Ж. Психология интеллекта / Ж. Пиаже. – СПб.: Питер, 2013. – 192 с.
13. Титова, Н.И. Гуманистические основы воспитания детей в научном наследии А.В. Запорожца / Н.И. Титова. – Смоленск, 2016. – 212 с.
14. Харламов, И.Ф. Нравственное воспитание школьников / И.Ф. Харламов. – М.: Просвещение, 2014. – 144 с.

УДК 37.013

старший преподаватель кафедры романо-германской филологии Джух Елена Николаевна
Учреждение образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы» (г. Гродно);
кандидат педагогических наук, доцент заведующий кафедрой естественнонаучных и лингвистических дисциплин и методик их преподавания Капалыгина Ирина Ивановна
Учреждение образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы» (г. Гродно);
преподаватель кафедры естественнонаучных и лингвистических дисциплин и методик их преподавания Сердюк-Афанасьева Марта Николаевна
Учреждение образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы» (г. Гродно)

ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ РЕСУРСОВ ПЛАТФОРМЫ LMS MOODLE В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация. Представленная статья посвящена анализу особенностей применения информационных ресурсов в образовательном процессе учреждения. Цель работы – раскрыть сущность и продемонстрировать возможности использования платформы LMS Moodle в образовательном процессе, доказательно представить результаты исследования уровня саморазвития из числа респондентов испытуемых. В контексте данного исследования особого внимания заслуживает информационно-коммуникационного ресурс на платформе LMS Moodle (модульная объектно-ориентированная динамическая учебная среда). Представленная система дает возможность взаимодействовать участникам в специально организованном образовательном процессе, а также в свободном режиме. Платформа LMS Moodle рассматривается как инструмент, который предоставляет преподавателям возможности для улучшения образовательного процесса, развития творческого студенческого потенциала.

Ключевые слова: образовательная платформа, информационно-коммуникационные технологии, информационные ресурсы, творческое саморазвитие, иноязычная коммуникативная компетенция, образовательный процесс.

Annotation. The article is devoted to the analysis of the features of the use of information resources in the educational process of the institution. The purpose of the work is to reveal the essence and demonstrate the possibilities of using the LMS Moodle platform in the educational process, to present the results of the study of the level of self-development from among the respondents of the subjects. In the context of this study, an information and communication resource on the LMS Moodle platform (modular object-oriented dynamic learning environment) deserves special attention. The presented system makes it possible for participants to interact in a specially organized educational process, as well as in a free mode. The LMS Moodle platform is considered as a tool that provides teachers with opportunities to improve the educational process and develop creative student potential.

Key words: educational platform, information and communication technologies, information resources, creative self-development, foreign language communicative competence, educational process.

Введение. Применение информационных ресурсов в образовании открывает большие возможности для становления и развития личности. Интеграция образовательных и информационных возможностей обсуждается многими зарубежными и отечественными учеными регламентируется во многих документах мирового и государственного уровней [9; 10; 11].

В Кодексе Республики Беларусь об Образовании одним из направлений деятельности учреждений образования является обеспечение охраны здоровья обучающихся [6]. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» в статье 16 «О реализации образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий» указывается целесообразность создания условий для функционирования электронной информационно-образовательной среды, обеспечивающей освоение обучающимися образовательных программ в полном объеме, независимо от места их нахождения [10].

Повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 г. *(ЮНЕСКО)* включает положение о том, что «распространение информационно-коммуникационных технологий и глобальное взаимное подключение сетей, как и научно-технические инновации в столь разных областях, как медицина и энергетика, открывают огромные возможности для ускорения человеческого прогресса, преодоления цифрового разрыва и формирования общества, основанного на знаниях» [11].

Исходя их этого, приоритетными становятся такие способы обучения, которые смогут обеспечить высокий уровень самостоятельности обучающихся и будут направлены на создание им собственного образовательного продукта [4]. Таким образом, образовательный процесс структурирован тремя компонентами: информационно-образовательным, учебно-методическим, коммуникативно-деятельностным.

Информационно-образовательный компонент представляет собой ресурсы платформы LMS Moodle, служащие средством для сравнения, сопоставления «своего» с «чужим» [8]. Все это позволяет преподавателю преобразовать повседневный образовательный процесс в креативное образовательное пространство, направленное на создание студентами собственных образовательных продуктов.

Изложение основного материала статьи. Система дистанционного обучения платформы Moodle обладает образовательными, информационными и дидактическими ресурсами, применимыми в работе с обучающимися. Сопровождение образовательного процесса включает себя следующие компоненты: информационно-образовательный, учебно-методический, коммуникативно-деятельностный [3].

Информационно-образовательный компонент представляет собой ресурсы платформы LMS Moodle, которая состоит из нескольких блоков, содержание которых позволяют организовывать процесс интерактивного взаимодействия с обучающимися достаточно эффективно. Теоретический блок дает возможность размещать материалы лекций, презентации, авторские источники в электронном варианте на образовательном портале. Практический блок обладает техническими возможностями для размещения практических заданий педагогами и их представления обучающимися в интерактивном ключе. Блок контроля включает задания для проверки и самопроверки знаний, умений и навыков обучающихся. Такая интерактивная система работы педагогов с обучающимися позволяет оперативно решать дидактические задачи, решить проблему интеграции разных видов самостоятельной формы работы обучающихся.

Следующий компонент учебно-методический представляет учебно-методическое обеспечение образовательного процесса. Постоянное обновление учебно-методических комплексов, образовательных программ дает возможность проявлять гибкость и вариативность содержания в соответствии с инновационным развитием отраслей социальной сферы [7].

Находясь в интерактивном режиме обучающиеся должны обладать определенными умениями и навыками работы с платформой, с информацией на платформе, умениями представлять личный образовательный продукт.

Третий компонент коммуникативно-деятельностный характеризует образовательную деятельность студентов с применением ресурсов университетской платформы LMS Moodle. Н.В. Кузьмина выделила уровни продуктивной деятельности обучающихся: репродуктивный, адаптивный, локально-моделирующий, системно-моделирующий знания, системно-моделирующий деятельность и поведение [5]. В связи с применением информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе можно выделить следующие уровни выполнения студентами заданий в рамках программного материала.

Репродуктивный уровень предусматривает выполнение заданий по образцу, которые есть на сайте. Проблемы в образовании ставятся и решаются с помощью преподавателя, самостоятельность студентов невысокая. Такой уровень выполнения заданий характерен для студентов, которые еще не совсем четко владеют умениями работы с информацией.

Продуктивный уровень характеризуется тем, что преподаватель может формулировать проблемные ситуации в виде интерактивных заданий, которые студенты получают виртуально, остальные этапы раскрытия проблемы совершаются совместно с обучающимися. Есть время на осмысливание проблемы и путей ее решения. Продуктивный уровень выполнения заданий характерен для подготовленных студентов, у которых высокая степень освоения компьютерных образовательных программ.

Творческий уровень осложнен выполнением проблемных заданий самостоятельно или частично под руководством педагога. Это варианты задач, связанные с обучающими примерами по образовательным предметам, проблемные ситуации. Выполнение заданий творческого уровня присуще не всем, однако такие задания формируют мотивацию к дальнейшему росту в обучении.

Исследовательский уровень выполнения образовательных задач интересен тем, что все этапы их разрешения проходятся самими студентами, познавательная активность наивысшая. Ресурсы платформы LMS Moodle является оптимальными для развития интереса, желания участвовать в поиске информации, выполнять совместно с другими программные задания.

Существует множество электронных ресурсов различных по назначению и возможностям, по областям применения. Многие из них доступны, бесплатны и применимы в учреждениях образования. Выбор ресурсов обусловлен современной ситуацией в обществе в условиях пандемии, возможностями педагогов и обучающихся.

В работе со студентами были задействованы ресурсы и возможности файлового хостинга Google Disk, облачной программы для управления проектами небольших групп Trello, сайта Youtube.com, приложения ZipGrade. В педагогической системе университета были использованы элементы Agile технологии, активные и интерактивные коллективные формы и методы обучения и приемы коллективной рефлексии: методики «SWOT», «PEST». В некоторых случаях взаимодействие с обучающимися велось через вебинары, через приложения-мессенджеры Viber, WhatsApp, социальные сети Instagram, ВКонтакте, Telegram.

В нашем исследовании расширение взаимодействия педагогов и обучающихся заключалось в использовании информационных ресурсов как канала накопления информации о новых технологиях. Педагоги школ использовали возможности Интернета, электронной почты, приложений ZipGrade, программ Smart Notebook, Canva, Kahoot, GENIAL.LY, THINGLINK. Многие педагоги проводили онлайн взаимодействие с обучающимися на платформах Webex и Zoom. Мероприятия проводились с участием педагогов и обучающихся других школ.

С целью повышения профессионального уровня многие педагоги прошли международную онлайн-стажировку «Цифровая трансформация школьного образования. Зарубежные практики», а также онлайн-курс «Эффективный онлайн-урок» на платформе FLORA LMS. В результате обучения были углублены знания по использованию платформы Zoom, сайта Learning Apps, файлового хостинга Google Disk, а также получены знания по работе со следующими онлайн-ресурсами: Google Classroom, Genial.ly, Learnis, Padlet, Quizizz, Mentimeter, Netboard. Также педагоги приняли участие в Международном психолого-педагогическом форуме «Качество образования в эпоху глобальных информационных трансформаций» (г. Волгоград), в Первом Всеукраинском научно-практическом авторском дистанционном тренинге «Школа профессионального антивыгорания» в рамках освоения программы «Актуальные проблемы педагогического просвещения: европейское и национальное измерение». Таким образом, виртуальная мобильность в учреждении образования осуществлялась планомерно.

Применение информационных ресурсов платформы LMS Moodle в образовательном процессе позволило преобразовать процесс обучения и на это основе исследовать уровень саморазвития обучающихся. На базе учреждений образования «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина», «Полоцкий государственный университет» и «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы» была проведена экспериментальная работа в заданном направлении с обучающимися 4-5 курсов в 2018-2020 гг. Численность контрольных и экспериментальных групп составила 151 и 152 респондентов. Сбор данных осуществлялся из 2 взаимодополняющих источников: результаты диагностических срезов и анализ продуктов деятельности студентов, которые размещались на образовательном портале платформы Moodle. Главными инструментами исследования выступили тестирование, самооценка, анализ продуктов деятельности обучающихся.

В контексте данной работы изучалась мотивационная готовность респондентов как интегративное образование личности, обеспечивающее эффективную адаптацию в системе взаимодействия. Мотивационная готовность объединяет в себе комплекс функциональных и смысловых образований, среди которых следует выделить готовность к саморазвитию в целом и творческое саморазвитие в частности.

С целью выявления готовности обучающихся к саморазвитию, готовности изменяться, познавать себя был использован тест «Готовность к саморазвитию» [3]. В рамках данной методики студентам была предложена шкала самооценки на предмет ранжирования собственных возможностей в различной степени превосходства. Результаты диагностики «Готовность к саморазвитию» показали, что для большинства участников эксперимента характерен средний уровень развития творческого потенциала (64,9%). Так, 15,2% опрошенных согласились со значением субшкалы ««могу самосовершенствоваться», но «не хочу себя знать»; 58,9% – со значением субшкалы «хочу знать себя» и «могу измениться»; 2,5% согласны со значением субшкалы «не хочу знать себя» и «не хочу изменяться»; субшкалу «хочу знать себя», но «не могу себя изменить» выбрали 23,4% обучающихся. Результаты диагностики показали, что более половины респондентов выбрали наиболее благоприятное сочетание для своего дальнейшего личностного развития. Стремление к глубокому самопознанию сочетается с потребностью в самосовершенствовании. 23,4% испытуемых хотели бы узнать больше о себе, но еще не владеют необходимыми для этого навыками самосовершенствования. 15,2% испытуемых имеют большие возможности к саморазвитию, но не проявляют должного желания для самосовершенствования. 2,5% респондентов не проявляют стремления к самопознанию и к самосовершенствованию. Исследование готовности к саморазвитию у обучающихся показало результативность применения информационных ресурсов. Это позитивно отражается на формировании познавательного интереса студентов, развитии личностных качеств. Таким образом, осуществляя

образовательный процесс на платформе Moodle, студенты имеют возможность развивать творческий потенциал, совершенствовать личностные качества, успешно обучаться в университете.

Диагностика сформированности творческих способностей обучающихся осуществлялась по методике «Выявление уровня творческого саморазвития» В.И. Андреева [1]. Анализируя полученные данные, можно отметить позитивные высокие результаты исследования показателя в среднем значении в экспериментальной группе. Внимания заслуживает сформированность таких качеств как «коммуникабельность» (7,64), «требовательность» (7,62), «целеустремленность» (7,60), «энергичность» (7,76), «интеллигентность» (8,37), «конкурентоспособность» (7,37), «принципиальность» (7,36). Сформированность такого качества как «коммуникабельность» (7,64) позволяет студентам расширять свой кругозор, общаться культурно и грамотно в информационной среде. Качества «требовательность» (7,62), «целеустремленность» (7,60) и «энергичность» (7,76) можно охарактеризовать как лидерские. Преподавателю следует уделять внимание их дальнейшему развитию и совершенствованию, что в принципе возможно, используя ресурсы образовательной платформы Moodle.

В образовательном процессе с применением информационных сервисов успешно реализуются задачи: дидактическая, воспитательная, развивающая. Обучающиеся приобретают знания, электронные ресурсы позволяют использовать ролики, примеры, ситуации, демонстрирующие позитивную направленность на тот или иной процесс. Таким образом, потенциал образовательного процесса на основе информационных ресурсов представляется возможным для применения и имеет значение для процесса обучения в целом.

Реализация информационной составляющей образовательного процесса университета показала положительную динамику:

- расширение возможностей сотрудничества и взаимодействия;
- использование информационных ресурсов, участие студентов в организованных мероприятиях;
- формирование информационной речевой среды обучающихся, присутствие педагогической поддержки;
- выполнение студентами необходимых условий, установленных правил и норм пребывания на образовательном портале;
- получение социально значимого продукта и образовательных результатов;
- развитие виртуальной мобильности, направленной на развитие у обучающихся личностных качеств, необходимых для успеха в творческом деле.

Выводы. Концепция применения информационно-коммуникационных технологий с целью творческого саморазвития студентов имеет практическое значение в том случае, если образовательный процесс структурирован тремя компонентами: информационно-образовательным, учебно-методическим, коммуникативно-деятельностным, каждый из которых направлен на реализацию задач по подготовке специалистов к будущей профессиональной деятельности.

Анализируя возможности университета и выделяя в нем информационный компонент, можно обозначить аспекты, которые положительно влияют на обучающихся и их жизнедеятельность в целом: развитие психических процессов личности, таких как творческое мышление, воображение, активность, а также тренировка ряда психических и моторных функций на этой основе; формирование устойчивой мотивации познавательного интереса к образованию у всех студентов; расширение мировоззрения обучающихся в связи с выходом за рамки возможного обучения; формирование универсальных учебных действий на основе работы с различного рода информацией.

Выделяя информационный ресурс образовательной платформы Moodle, можно отметить успешную реализацию задач: дидактической, воспитательной, развивающей. Проведенные исследования доказывают успешность применения информационно-коммуникационных технологий в информационно-образовательном пространстве учреждения.

На основании результатов исследования, можно утверждать, что у обучающихся сформировались устойчивые познавательные интересы к процессу выполнения интерактивных заданий. С учетом данного обстоятельства, нами установлено, что использование интерактивных заданий на образовательной платформе Moodle способствует повышению мотивации к продуктивной деятельности.

Таким образом, полученные экспериментальные данные показали эффективность использования информационных ресурсов платформы Moodle при следующих условиях:

– реализация образовательной, воспитательной и развивающей функций с использованием информационных ресурсов;
– осуществление образовательного процесса в режиме онлайн (особенно в период пандемии) и в обычном стационарном режиме;
– создание безопасного взаимодействия в информационной среде с учетом социальной активности субъектов университета.

Литература:

1. Андреев, В.И. Проверь себя. Десять тестов оценки интеллигентности, конкурентоспособности и творческого потенциала личности / В.И. Андреев. – М.: Народное образование, 1994. – 63 с.
2. Гречушкина, Н.В. Онлайн-курс: модели применения в образовательном процессе / Н.В. Гречушкина // Высшее образование в России. - 2021. - № 4. - С. 120-130.
3. Джух, Е.Н. Формирование социокультурной компетенции студентов языковых специальностей в процессе проведения УСРС на базе LMS Moodle / Е.Н. Джух // Университет – территория опережающего развития: сб. науч. ст. Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 80-летию ГрГУ им. Янки Купалы, Гродно, 19-20 февр. 2020 г. / ГрГУ им. Я. Купалы; редкол.: Ю.Я. Романовский (гл. ред.) [и др.]. – Гродно, 2020. – С. 175-176.
4. Залата, О.А. Оценка восприятия образовательного контента на различных уровнях мультимедиа / О.А. Залата, Ю.А. Еременко // Интеграция образования. – 2020. - Т. 24. - № 4. - С. 678-691.
5. Исследования гуманитарных систем. Теория педагогической системы Н.В. Кузьминой: генезис и следствия / Под ред. В.П. Бедерхановой, сост. А.А. Остапенко. - Вып. 1. - Краснодар: Парабеллум, 2013. - 90 с.
6. Кодекс Республики Беларусь об Образовании [Электронный ресурс]: 13 янв. 2011 г. № 243-З : принят палатой представителей 2 дек. 2010 г.: одобр. Советом Респ. 22 дек. 2010 г. / Министерство образования Респ. Беларусь. - Режим доступа: http://kodeksy.by/kodeks-ob-obrazovanii. – Дата обращения: 21.05.2018. – Минск, 2011.
7. Носкова, Т.Н. ИКТ-инструменты профессиональной деятельности педагога: сравнительный анализ российского и европейского опыта / Т.Н. Носкова, Т.Б. Павлова, О.В. Яковлева // Интеграция образования. 2018. - Т. 22. - № 1. - С. 25-45.
8. Обучающая среда Moodle [Электронный ресурс] // Основы администрирования. – Режим доступа: http://docs.altlinux.org/current /modules/moodle/. − Дата доступа: 27.02.2020.
9. Оносов, А.А Зарубежные образовательные платформы в системе российского образования: оценка потенциала и прогнозирование рисков / А.А Оносов, Е.В. Брызгалина, Н.Е. Савина, С.В. Туманов // Высшее образование в России. - 2018. - № 8-9. - С. 135-151.

10. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]: принята от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция) / Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/. - Дата обращения: 12.03.2022.

11. ЮНЕСКО: работа по осуществлению Повестки дня Организации Объединенных Наций в области устойчивого развития на период до 2030 г. URL: https://gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/247785r.pdf (дата обращения 24.02.2022).

Педагогика

УДК 796.011.3(07)

кандидат педагогических наук, доцент Егоров Дмитрий Евгеньевич
Московский государственный лингвистический университет (г. Москва);
кандидат педагогических наук, доцент Марандыкина Оксана Викторовна
Московский государственный лингвистический университет (г. Москва);
старший преподаватель Щербакова Елена Евгеньевна
Московский государственный автономный политехнический университет (г. Москва)

КРОССФИТ КАК НАПРАВЛЕНИЕ ЭЛЕКТИВНЫХ ДИСЦИПЛИН ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И СПОРТУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация. В представленном материале приводятся результаты внедрения занятий, построенных по системе Crossfit в учебный процесс элективных дисциплин по физической культуре и спорту с целью повышения уровня физической и функциональной подготовленности студентов технических вузов. Современные условия (исходно низкий уровень физической подготовленности, последствия ограничений на практические занятия элективными дисциплинами по физической культуре и спорту в стенах учебного заведения и перевод данных занятий в дистанционный формат) требуют поиска подходов совершенствования уровня физических кондиций и функциональной подготовленности, что подчеркивает актуальность данных исследований. Одним из таких способов является использование системы Crossfit при организации и проведении практических занятий элективными дисциплинами по физической культуре и спорту. Задачами исследования были разработка технологии совершенствования уровня физических кондиций на основе занятий по системе Crossfit и с учетом уровня физической подготовленности и учебного процесса в техническом вузе. Результаты исследований могут быть использованы при организации занятий по системе Crossfit в учебных заведениях.

Ключевые слова: интенсивность, Crossfit, мотивация, упражнения на основные группы мышц, уровень физической подготовленности, контроль нагрузки, этапы подготовки, задачи этапа подготовки, эффективность.

Annotation. The material presents the results of introducing the lessons built on the Crossfit system into the educational process of optional subjects of physical culture and sports to raise the level of physical and functional preparedness of the students of technical universities. Nowadays conditions (the level of physical fitness, the consequences of restrictions on practical training in elective subjects in physical education and sport in the walls of the educational establishment and the transfer of these classes to the distance learning) require finding the ways which, if applied, make it possible to improve the physical condition and functional readiness. One of these methods is Crossfit, which is used in practical sports and physical education classes. The objectives of the study are to develop a technique for Crossfit lessons, taking into account the level of physical fitness and the educational process in technical high schools. The results of the research can be used in the organization of classes on the system Crossfit in educational institutions. The results of the research can be used in the organization of Crossfit classes in educational institutions of higher education.

Key words: intensity, Crossfit, motivation, exercises for the main muscle groups, fitness level, load control, training stages, stage tasks, efficiency.

Введение. По данным авторов [1, 2, 3, 4, 6, 9, 10] занятия по системе Crossfit эффективны для воспитания физических качеств и уровня функциональной подготовленности и способствует формированию мотивации к совершенствованию уровня физической подготовленности и ведению здорового образа жизни.

Авторы [2, 3, 7, 8] указывают, что одним из наиболее эффективных средств совершенствования уровня физической подготовленности является использование системы Crossfit, одной из основ которой является выполнение нагрузки с высокой интенсивностью.

Изложение основного материала статьи. Для подтверждения данной гипотезы была построена система занятий на основе Crossfit которая была внедрена в учебный процесс элективными дисциплинами по физической культуре со студентами технического вуза. Занятия по Crossfit организовывались по принципу интервальной круговой тренировки. В силовую часть включались упражнения с собственным весом и отягощениями (набивные мячи 3 и 5 кг.).

Исследовательская работа проводилась на базе Московского государственного политехнического университета. Для определения эффективности разработанной системы были созданы и протестированы контрольная и экспериментальная группы. Группы состояли из юношей и девушек первого курса по 20 человек в каждой, отнесённые к основной группе здоровья.

На протяжении учебного года студенты экспериментальной группы занимались по системе Crossfit. Контрольная группа занималась по стандартной методике, т.е. посещали занятия элективными дисциплинами по физической культуре и спорту. Практические занятия проводились два раза в неделю по 90 мин, при этом реализована адаптация занятий Crossfit для юношей и девушек с исходно низким уровнем физической и функциональной подготовленности. Время выполнения нагрузки Crossfit увеличивалась постепенно от 15 до 45 минут. Время выполнения упражнения на станции ограничивалось 30 сек (на подготовительном этапе 6 упражнений, на последующих этапах 8 упражнений). На каждой станции ставились задания (кол-во выполнений), которые должны выполнить студенты за время работы на станции. Количество выполнения упражнения подбиралось практически на предыдущих занятиях, в ходе разработки системы Crossfit.

Нагрузка увеличивалась по двум направлениям, на первом этапе увеличивалась длительность нагрузки и на втором и третьем этапе повышалась интенсивность нагрузки. На четвертом этапе повышалась длительность выполнения упражнений и на дальнейших этапах постепенно возрастала интенсивность выполнения упражнений.

В таблице 1 приведена структура экспериментальной методики и построенной на периодах со своими задачами и интенсивностью. В таблице 2 приведены средства использованные при построении методики.

Таблица 1

Структура экспериментальной методики, построенной по системе Crossfit

Подготовительный	Развивающий	Базовый	Развивающий	Базовый	Результирующий
сентябрь	**октябрь**	**ноябрь-декабрь**	**февраль**	**март-апрель**	**май**
Практический раздел. 1. Оценка исходного уровня физического развития, физической подготовленности и работоспособности. 2. Совершенствование координации движении и силовой выносливости. 3. Повышение: – общей физической подготовленности; – уровня функциональной подготовленности; – эластичности связок опорно-двигательного аппарата. 4. Разучивание комплексов упражнений входящих в систему Crossfit. Теоретический раздел. изучение разделов гигиены, методики построения самостоятельных занятий.	Практический раздел. 1. Оценка уровня физической подготовленности и работоспособности. 2. Развитие силовых показателей. 3. Повышение уровня выносливости. 4. Совершенство-вание: – общей физической подготовленности; – техники выполнения упражнений с отягощениями и собственным весом. Теоретический раздел. Изучение разделов гигиены, методики построения самостоятельных занятий.	Практический раздел. 1. Оценка уровня физической подготовленности и работоспособности. 2. Развитие силовых показателей. 3. Повышение уровня выносливости. 4. Совершенствование общей физической подготовленности и техники выполнения упражнений с собственным весом и отягощениями входящих в систему Crossfit. Теоретический раздел. Изучение разделов гигиены, методики построения самостоятельных занятий.	Практический раздел. 1. Оценка уровня физической подготовленности и работоспособности (после зимних каникул). 2. Развитие общей и силовой выносливости. Совершенствование техники выполнения упражнений с отягощениями и собственным весом входящих в систему Crossfit. Теоретический раздел. Изучение разделов гигиены, методики построения самостоятельных занятий.	Практический раздел. 1. Оценка уровня физической подготовлен-ности. 2. Повышение уровня функциональ-ной подготовлен-ности. 3. Развитие общей и силовой выносливости. Совершенство-вание техники выполнения упражнений с отягощениями и собственным весом. 4. Подготовка к сдаче зачетных требований и нормативов. Теоретический раздел. Изучение разделов гигиены, методики построения самостоятельных занятий.	Практический раздел. 1. Определение итогового уровня физического развития, приростов физической подготовленности и работоспособности за учебный год. 2. Дальнейшее совершенствова-ние функциональных возможностей и развитие физических качеств. 3. Прием зачетных требований и нормативов. Теоретический раздел. Изучение разделов гигиены, методики построения самостоятельных занятий.
Нагрузка до ЧСС 120	Нагрузка до ЧСС 150	Нагрузка до ЧСС 180	Нагрузка до ЧСС 150	Нагрузка до ЧСС 180	
Средства используемые студентами на занятиях					
девушки					
Подготовительный	**Развивающий**	**Базовый**	**Развивающий**	**Базовый-Результирующий**	
сентябрь	**октябрь**	**ноябрь-декабрь**	**февраль**	**Март-май**	
1. Отжимание из упора лежа. 2. Приседания. 3. Подбрасывание и ловля набивного мяча 3 кг. 4. Подъем сед из положения лежа. 5. Отжимание в упоре рук сзади. 6. Лежа на животе, прогибание в пояснице, ноги фиксированы.	1. Подъем согнутых ног к груди. 2. Приседания. 3. Подбрасывание и ловля набивного мяча 3 кг. 4. Подъем сед из положения лежа. 5. Отжимание в упоре рук сзади. 6. Лежа на животе, прогибание в пояснице, ноги фиксированы. 7. Выпады поочередно правой и левой ногой руки на поясе. 8. Прыжки на скакалке.	1. Подъем согнутых ног к груди. 2. Приседания. 3. Подбрасывание и ловля набивного мяча 3 кг. 4. Подъем сед из положения лежа. 5. Отжимание в упоре рук сзади. 6. Лежа на животе, прогибание в пояснице, ноги фиксированы. 7. Выпады поочередно правой и левой ногой руки на поясе. 8. Прыжки на скакалке.	1. Подъем согнутых ног к груди. 2. Приседания. 3. Подбрасыва-ние и ловля набивного мяча 3 кг. 4. Подъем сед из положения лежа. 5. Отжимание в упоре рук сзади. 6. Лежа на животе, прогибание в пояснице, ноги фиксированы. 7. Выпады поочередно правой и левой ногой руки на поясе. 8. Прыжки на скакалке.	1. Подъем согнутых ног к груди. 2. Приседания. 3. Подбрасывание и ловля набивного мяча 3 кг. 4. Подъем сед из положения лежа. 5. Отжимание в упоре рук сзади. 6. Лежа на животе, прогибание в пояснице, ноги фиксированы. 7. Выпады поочередно правой и левой ногой руки на поясе. 8. Прыжки на скакалке.	

юноши				
Подготовительный	**Развивающий**	**Базовый**	**Развивающий**	**Базовый-Результирующий**
сентябрь	**октябрь**	**ноябрь-декабрь**	**февраль**	**март-май**
1. Отжимание из упора лежа. 2. Приседания. 3. Подбрасывание и ловля набивного мяча 5 кг. 4. Подъем сед из положения лежа. 5. Отжимание в упоре рук сзади. 6. Лежа на животе, прогибание в пояснице, ноги фиксированы.	1. Поднос прямых ног к перекладине. 2. Подтягивание на перекладине. 3. Приседания. 4. Подбрасывание и ловля набивного мяча 5 кг. 5. Подъем сед из положения лежа. 6. Отжимание в упоре рук сзади. 7. Тяга грифа на прямых ногах. 8. Выпады поочередно правой и левой ногой руки на поясе с отягощением (гриф штанги). 9. Прыжки на скакалке.	1. Поднос прямых ног к перекладине. 2. Подтягивание на перекладине. 3. Приседания. 4. Подбрасывание и ловля набивного мяча 5 кг. 5. Подъем сед из положения лежа. 6. Отжимание в упоре рук сзади. 7. Тяга грифа на прямых ногах. 8. Прыжки через гимн. скамью. 9. Прыжки на скакалке.	1. Поднос прямых ног к перекладине. 2. Подтягивание на перекладине. 3. Приседания. 4. Подбрасывание и ловля набивного мяча 5 кг. 5. Подъем сед из положения лежа. 6. Отжимание в упоре рук сзади. 7. Тяга грифа на прямых ногах. 8. Выпады поочередно правой и левой ногой руки на поясе с отягощением (гриф штанги). 9. Прыжки на скакалке.	1. Поднос прямых ног к перекладине. 2. Подтягивание на перекладине. 3. Приседания. 4. Подбрасывание и ловля набивного мяча 5 кг. 5. Подъем сед из положения лежа. 6. Отжимание в упоре рук сзади. 7. Тяга грифа на прямых ногах. 8. Прыжки через гимн. скамью. 9. Прыжки на скакалке.

При построении технологии совершенствования уровня физических кондиций и в процессе анализа данных различных источников [4, 5, 8], авторы пришли к выводу, что для девушек рекомендуются упражнения: приседания, выпады, отжимания из упора лежа и отжимания в упоре при положении рук сзади, подъем в сед из положения лежа, работа с набивным мячом и кардио-упражнения (бег, прыжки на скакалке) и др. Для юношей рекомендуются следующие упражнения: поднос прямых ног к перекладине, подтягивание, приседания, работа с набивным мячом, отжимания из упора лежа или отжимания в упоре при положении рук сзади и кардио-упражнения (бег, прыжки на скакалке) и др.

В начале учебного года и по окончании занятий по экспериментальной методике была проведена оценка уровня физической и функциональной подготовленности студентов контрольной и экспериментальной групп.

Результаты тестирования уровня физической подготовленности в контрольной группе представлены в таблице 2 и 3, в таблице 4 и 5 экспериментальной группы.

Таблица 2

Уровень физической подготовленности юношей контрольной группы

Статистичес-кие показатели	**юноши контрольная группа**									
	бег 3000м.		**бег 100м.**		**подтягивание**		**прыжок в длину с места**		**подъем в сед из положения лежа за 1 мин.**	
	до экспери-мента	**после экспери-мента**	**до экспери-мента**	**после экспери-мента**	**до экспери-мента**	**после экспери-мента**	**до экспери-мента**	**после экспери-мента**	**до экспери-мента**	**после экспери-мента**
Среднее	14,64273	14,59727	14,82273	14,77727	7,5	7,818182	2,272727	2,318182	55,18182	55,90909
Стандартная ошибка	0,149739	0,139897	0,180659	0,186438	1,106357	1,125533	0,048876	0,047279	0,707524	0,77546
Стандартное отклонение	0,702337	0,656173	0,847367	0,87447	5,189275	5,279217	0,229247	0,22176	3,318582	3,637229
Минимум	12,53	12,53	13,7	13,1	0	0	1,8	2	48	48
Максимум	15,53	15,53	16,6	16,8	15	15	2,6	2,9	60	60
t Стьюдент	0,449357369		0,295105391		0,110272781		0,014903277		0,046222878	

Таблица 3

Уровень физической подготовленности девушек контрольной группы

Статистические показатели	девушки контрольной группы									
	бег 2000 м.		бег 100 м.		отжимание от гимн. скамьи		прыжок в длину с места		подъем в сед из положения лежа	
	до эксперимента	после эксперимента	до эксперимента	после эксперимента	до эксперимента	после эксперимента	до эксперимента	после эксперимента	до эксперимента	после эксперимента
Среднее	12,855	13,0885	17,09	16,99	8,2	8,65	159	160,5	45	47,5
Стандартное отклонение	0,7358	0,6151	0,7927	0,7254	4,7969	4,1836	7,880689	8,2558	6,8825	6,386664
Минимум	11,23	11,3	15,9	16	0	2	150	150	40	40
Максимум	14,41	14,21	18,8	18,7	18	18	180	180	60	60
t Стьюдент	0,006561334		0,151240976		0,052977326		0,082858897		0,056486162	

Таблица 4

Уровень физической подготовленности студентов экспериментальной группы

	девушки экспериментальная группа (начало и окончание эксперимента)									
	бег 2000 м.		бег 100 м.		Отжимание от гимн скамьи		прыжок в длину с места		подъем в сед из положения лежа за 1 мин.	
	до эксперимента	после эксперимента	до эксперимента	после эксперимента	до эксперимента	после эксперимента	до эксперимента	после эксперимента	до эксперимента	после эксперимента
Среднее	12,919	12,7015	17,25	16,585	7,85	16,25	160,5	170	47	58,5
Стандартная ошибка	0,158466	0,174439	0,16214	0,1336	0,97946	0,986421	1,534687	1,450953	1,791794	0,819178
Стандартное отклонение	0,708682	0,780117	0,72511	0,5976	4,3803	4,411409	6,863327	6,488857	8,013147	3,663475
Минимум	11,33	10,59	16,1	15,8	0	9	150	160	40	50
Максимум	14,41	14,21	18,7	18	15	26	180	180	60	60
t Стьюдент	0,005559469		2,7128E-08		4,98859E-10		2,55843E-06		6,63413E-06	

Таблица 5

Уровень физической подготовленности студентов экспериментальной группы

Статистические показатели	юноши экспериментальная группа (начало и окончание эксперимента)									
	бег 2000 м.		бег 100 м.		Отжимание от гимн. скамьи		прыжок в длину с места		подъем в сед из положения лежа за 1 мин.	
	до эксперимента	после эксперимента	до эксперимента	после эксперимента	до эксперимента	после эксперимента	до эксперимента	после эксперимента	до эксперимента	после эксперимента
Среднее	14,60955	14,25045	14,61818	14,2	7,590909	10,18182	2,122727	2,404545	54,95455	60
Стандартная ошибка	0,127079	0,110066	0,143493	0,137227	1,102259	1,056082	0,037757	0,035111	0,762989	0
Стандартное отклонение	0,596054	0,516255	0,673043	0,64365	5,170052	4,953463	0,177098	0,164685	3,578737	0
Минимум	13,42	13,33	13,7	13,1	0	1	1,9	2,1	46	60
Максимум	15,53	15,01	16,6	15,7	15	16	2,5	2,8	60	60
t Стьюдент	3,64228E-08		1,70981E-09		4,94057E-07		1,77052E-11		5,9986E-07	

В процессе исследования результатов внедрения разработанной методики занятий по системе Crossfit в начале и по окончанию эксперимента был выявлен следующий уровень функциональной подготовленности в контрольной и экспериментальной группах (таблица 6).

Таблица 6

Результаты пробы Мартине-Кушелевского в контрольной и экспериментальной группах (%)

Реакция ЧСС	Контрольная группа				Экспериментальная группа			
	юноши		девушки		юноши		девушки	
	до экспери-мента	после экспери-мента	до экспери-мента	после экспери-мента	до экспери-мента	после экспери-мента	до экспери-мента	после экспери-мента
нормотонический тип реакции	30	40	30	50	20	60	30	60
гипотонический (астенический) тип реакции	60	60	70	50	80	40	70	40
гипертонический	10	0	0	0	0	0	0	0

В результате занятий по разработанной методике количество студентов с нормотонической реакцией у юношей увеличилось с 20% до 60%, у девушек увеличилось с 30% до 60%, тогда как в контрольной группе данные показатели изменились не столь значительно у юношей возросло с 30% в начале эксперимента до 40%, у девушек увеличилось с 30% до 50%.

Из-за низкого уровня физической и функциональной подготовленности, необходимости освоения техники упражнений входящих в комплекс Crossfit и адаптации организма к нагрузке, экспериментальная технология была разбита на шесть этапов, где каждый этап содержал интенсивность и задачи, соответствующие именно данному этапу.

Для предупреждения ошибок, на мониторе, стоящем на каждой станции, демонстрировалось упражнение, выполняемое на данной станции. Все занятие сопровождала ритмичная музыка, задающая ритм выполнения упражнений. Данное условие было продиктовано просьбами студентов.

В процессе занятий у студентов формировалась установка на достижение поставленного результата, т.е. необходимость достичь результата, обозначенного на каждом занятии и станции. Студентам объяснялось воздействие занятий различной интенсивности на организм и уровень физической подготовленности, что повышало мотивированность студентам к занятиям.

Студенты группы, занимающиеся по разработанной системе, фиксировали свои достижения в дневнике самоконтроля, вести который было обязательным условием. В данном дневнике фиксировались пульс, ощущения, качество сна и его продолжительность, рекомендации по питанию и их выполнение. В конце недели все дневники самоконтроля сдавались преподавателю для анализа эффективности учебного процесса и реакции организма на нагрузку. По результатам анализа студентам давались рекомендации по организации дня, питанию и отдыху.

Входе занятий по разработанной системе в спортивном зале демонстрировались видео ролики занятий Crossfit выложенные на различных спортивных интернет-ресурсах. Приведенные условия стимулировали интерес к разработанной системе.

Выводы. В ходе выполнения исследования авторы пришли к ряду выводов:

– система занятий, построенная по системе Crossfit показала более высокую эффективность в показателях выносливости и скоростно-силовых показателей (таблицы 2, 3, 4, 5);

– так же разработанная технология явилась эффективным средством совершенствования уровня функциональной подготовленности (таблица 6);

– современная молодежь имеет исходно низкий уровень физической подготовленности, что не позволяет применять высокоинтенсивные нагрузки на протяжении практического занятия или серии занятий;

– высоко интенсивные нагрузки является «острым средством» для совершенствования показателей физической подготовленности, поэтому на начальном этапе данные нагрузки не рекомендуются;

– в результате анализа литературных источников и бесед со студентами, пришли к выводу, что Crossfit вызывает большой интерес у студентов, также данная система выступает одним из мотивирующих факторов к занятиям физической культурой и спортом, студентов технических вузов;

– для использования высоко интенсивных нагрузок со студентами технического вуза необходим достаточно долгий период адаптации к данным нагрузкам, так как исходно низкий уровень физической подготовленности и несформированность необходимого объема двигательных умений и навыков не дает возможности использовать их на всем периоде освоения учебной дисциплины элективные дисциплины по физической культуре и спорту, необходим подготовительный этап;

– со студентами с исходно низким уровнем подготовленности для оптимизации и контроля нагрузки выполнения заданий необходим контроль ЧСС на протяжении занятия, для чего рекомендуется использовать устройства регистрации ЧСС, т.е. пульсометры;

– для формирования положительного эмоционального фона на занятиях Crossfit целесообразно динамичное музыкальное сопровождение, задающее темп выполнения упражнения;

– при подборе силовых упражнений необходима вариативность, так как не все студенты могут выполнить задание, обозначенное на станции. Соответственно необходимо подобрать упражнение близкое по структуре движения, но обеспечивающее облегченные условия, например отжимание от гимнастической скамьи можно заменить отжиманием из упора лежа с колен;

– проведение занятий с малотренированными студентами с использованием нагрузок большой интенсивности существенно снижает умственную деятельность в течение учебной недели. Необходимо учитывать уровень физической подготовленности при планировании физических нагрузок, чтобы не спровоцировать снижение умственной активности на последующих занятиях в течении учебного дня;

– на первом этапе, на каждой станции выполнения упражнения необходим контроль преподавателя, данное необходимо для отслеживания динамики нагрузки и техники выполнения упражнения.

Со слов студентов, занимающихся по разработанной методике Crossfit им, новая система занятий повышала интерес к Crossfit, что совпало с результатами исследований [1, 2, 8, 9] и студенты ищут данную систему в фитнесс клубах для самостоятельных занятий.

Так же важную роль сыграло сопровождение занятия ритмичной музыкой и наличием мониторов на станции, на которых демонстрировались задания на станции. Не менее важным оказалось и сформированный интерес к занятиям по данной системе. Студенты изучили значительный объем материала по данному направлению, что способствовало формированию определенного объема знаний.

Литература:

1. Зиннатнуров, А.З. Кроссфит как направление совершенствования процесса физического воспитания в вузе. / А.З. Зиннатнуров, И.И. Панов // Изв. ТГУ. – 2014. – С. 66-70.
2. Колпакова, Е.В. Crossfit направление для усовершенствования процесса физического воспитания в ВУЗе / Е.В. Колпакова, Т.Н. Ражникова // Наука сегодня: теория, практика, инновации: сборник XI Международной научно-практической конференции, Москва, 01 мая 2016 года. – Москва: Издательство "Олимп", 2016. – С. 461-464.
3. Морозова, Л.В. Кроссфит – эффективный функциональный тренинг / Л.В. Морозова, О.Г. Морозов, Т.И. Мельникова // Научные труды Северо-Западного института управления РАНХиГС. – 2015. – Т. 6. – № 5(22). – С. 150-153.
4. Приходов, Д.С. Использование методики crossfit на занятиях по физической культуре в вуз – преимущества и недостатки / Д.С. Приходов, Г.А. Козяева // Форум молодых ученых. – 2019. – № 4(32). – С. 863-866.
5. Рыбалкин, Д.А. Использование кроссфита для развития двигательных качеств курсантов вузов МВД РФ / Д.А. Рыбалкин // Интеграция науки и практики в современных условиях: Материалы X Международной научно-практической конференции, Невинномысск, 18-19 октября 2017 года / Научный ред. Акутина С.П. – Невинномысск: Издательство "Перо", 2017. – С. 66-71.
6. Савельева, О.В. Концепция брендированной системы физической подготовки "кроссфит" и анализ обоснованности ее применения в условиях высших учебных заведений / О.В. Савельева, П.С. Кунатенко // OlymPlus. Гуманитарная версия. – 2017. – № 2(5). – С. 50-53.
7. Сорокин, А.А. Использование системы кроссфита для подготовки обучающихся образовательных организаций высшего образования МЧС России к выполнению контрольных нормативов силовой направленности / А.А. Сорокин, А.Ю. Тютюкина, К.С. Зуйкова. – Иваново: Ивановская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России, 2017. – 646 с.
8. Ханевская, Г.В. Кроссфит как форма проведения занятий по физической культуре в высших учебных заведениях // Г.В. Ханевская, В.Ю. Сметанина // МНЖ «Символ науки». – 2016. – № 5. – С. 212-214.
9. Чумарин, М.Р. Интеграция фитнеса в учебный процесс студентов / М.Р. Чумарин, Б.С. Фаткуллин, Э.Р. Закирова // Образование, воспитание и педагогика: традиции, опыт, инновации: сборник статей Всероссийской научно-практической конференции. – Пенза, 2020. – С. 186-189.
10. Шепелева, М.И. Повышение уровня физической подготовки студентов вузов современными оздоровительными технологиями (на примере программы CrossFit) / М.И. Шепелева, Е.В. Шевцова // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2016. – № 3(133). – С. 255-258. – DOI 10.5930/issn.1994-4683.2016.03.133.p255-258.

Педагогика

УДК 37.013.3

кандидат педагогических наук, доцент Егошина Надежда Гермогеновна
Поволжский государственный технологический университет (г. Йошкар-Ола)

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ СРЕДСТВАМИ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Рассматриваются понятия адаптации и социокультурной адаптации. Обосновывается необходимость оптимизации работы в данном направлении. Анализируются возможности социокультурной среды вуза для адаптации зарубежных студентов. Рассматривается вопрос о социокультурной адаптации обучающихся средствами учебного процесса. Представлен вариант элективного курса по учебному предмету «Иностранный язык». Курс транслирует региональную культуру и пропагандирует этнические ценнности. Курс предполагает использование методики CulLIL (Culture – Language Integrated Learning). Особенностью курса является смещение акцента на фактическое содержание учебной информации. Иностранный язык выполняет роль проводника и служит лишь средством для ее понимания и усвоения. Разработана тематика курса по модулям, почасовое планирование. Определяются цели и задачи курса, а также основные подходы и принципы, на которых курс базируется. Среди них отмечены общепедагогические подходы – культурологический, аксиологический, субъектно-деятельностный, а также коммуникативный подход, использование которого предусмотрено уникальной природой языка как такового. Выделены основные трудности в процессе реализации элективного курса. К ним автор отнес организационные и учебно-методические. Курс предусматривает методическую грамотность преподавателя в оптимальном выборе образовательных технологий, форм, методов работы.

Ключевые слова: иностранный студент, адаптация, региональная культура, этнические ценности, учебный процесс, элективный курс, английский язик.

Annotation. The notions of adaptation and social cultural adaptation are examined. The necessity of optimization of work in this direction is reasoned. The abilities of social cultural environment of the University for the adaptation of foreign students are considered. The question of social cultural adaptation of students by means of educational process is paid attention to. The variant of elective course in English is represented. The course translates the regional culture and promotes ethnic values. The course presupposes the implementation of the special methodic called CulLIL (Culture – Language Integrated Learning). The peculiarity of the course is the shift to the sphere of factual educational information. The foreign language plays the role of the guide and serves as the means of its comprehension and acceptance. The thematic modules of the course are worked out, as well as planning by hour. The chief goal and main aims are formulated, as well as are determined the basic principles and approaches. Among them are the common pedagogical ones: cultural, axiological, subjective-practical, and the communicative approach, which is stipulated by the unique nature of the language itself. The most typical difficulties in the process or realization of the course are pointed out. The author refers them to the organizational problems and methodical ones. The course makes provision for the methodic competence of the teacher which is reflected in the optimal choice of educational technologies, methods and forms of work.

Key words: foreign student, adaptation, regional culture, ethnic values, educational process, elective course, English.

Введение. Несмотря на сложную международную обстановку и санкции США и ряда европейских стран, запрещающие сотрудничество с Россией в области образования, количество иностранных студентов в российских вузах остается большим. Возможно несколько поменяется их качественный состав, когда студентов из дальнего зарубежья заменят обучающиеся из

бывших союзных республик, однако проблемы адаптации молодых людей к новым условиям жизни и учебы останутся актуальными.

Изложение основного материала статьи. В Поволжском государственном технологическом университете г. Йошкар-Олы обучаются студенты из многих стран – Индии, Китая, Судана, Шри-Ланки, Непала. Традиционно большое количество студентов приезжает из Кыргызстана, Узбекистана, Таджикистана. ПГТУ заключил бессрочные договоры о приеме студентов с Таджикским национальным университетом, Таджикским техническим университетом им. М.С. Осими, Кулябским государственным университетом им. А. Рудаки и Кургантюбинским государственным университетом им. Носири Хусрава, Кыргызско-Российским университетом, Кыргызским государственным технологическим университетом, Бухарским инженерно-технологическим институтом и рядом других. Это будет и впредь обеспечивать большой приток студентов-иностранцев в вуз.

На базе ПГТУ действует несколько структур, призванных помочь вновь прибывшим обучающимся интегрироваться в новый образ жизни и учебы. Это Центр по работе с иностранными обучающимися, Центр по международному сотрудничеству, деканаты факультетов, профсоюзный комитет. Нельзя недооценивать и роль студенческого самоуправления в решении вопроса адаптации зарубежных обучающихся. Среди студенческих объединений, работающих в данном направлении, можно назвать Объединенный совет обучающихся ПГТУ, Волонтерскую организацию студентов, Ассоциацию иностранных обучающихся, Клуб интернациональной дружбы«Мост», Студенческий Центр социальных инициатив. Однако несмотря на это, процесс адаптации не всегда успешен и/или проходит крайне медленно.

Проведенное нами анкетирование иностранных студентов показало, что практически все они (97,4%) испытывали определенный психологический дискомфорт при переезде в незнакомую страну. Исходя из результатов диагностического тестирования (был использован опросник социально-психологической адаптации), мы выявили, что более половины студентов имеют низкий уровень интегрального показателя эмоциональной комфортности (состояния, при котором личность ощущает уверенность, удобство, спокойствие). Выяснилось, что у большинства респондентов уровень эмоционального дискомфорта намного превышает уровень эмоционального комфорта. Анализ ответов студентов во время устных неформальных бесед показал, что сложнее всего иностранцам приходится вне стен вуза, когда им приходится сталкиваться с реалиями повседневной жизни. Всего около 1,5% респондентов отметили проявление недоброжелательного отношения к ним со стороны преподавателей университета в той или иной форме (чаще всего речь шла о нежелании педагога повторить несколько раз одно и тоже во время лекции или практического занятия), в то время как около 78% опрошенных заявили, что чувствовали хотя бы раз негативное отношение со стороны окружающих в повседневной жизни. Многие студенты признались, что в случае затруднения, опасаются обращаться к прохожим за разъяснениями, так как могут не правильно понять или не понять совсем данные им инструкции. И дело здесь не только в плохом знании русского языка. Многие местные жители говорят в быту на своем родном языке, а также могут использовать в речи языковые, культурные реалии, неизвестные иностранцам. Все это затрудняет коммуникацию и осложняет процесс адаптации зарубежных студентов.

Рассмотрим возможности образовательного процесса вуза, в частности возможности учебной дисциплины «Иностранный язык» в деле социокультурной адаптации студентов-иностранцев. Анализ литературы показал, что единого определения понятия адаптации нет, однако можно выделить ряд положений, являющихся бесспорными во всех имеющихся дефинициях. Основным из них является факт наличия изменений адаптирующегося с целью его приспособления к конкретным условиям.

Социокультурная адаптация – процесс приспособления личности иностранного студента к социокультурному пространству города, страны изучаемого языка, в результате которого устанавливается оптимальное соответствие поведения человека требованиям среды. Социокультурная адаптация заключается в умении свободно ориентироваться в новой культуре и обществе [11, С. 61]. Целью социокультурной адаптации является создание условий, которые обеспечивают иностранным студентам возможность приобретения позитивного социокультурного опыта, приобщение к духовным и культурным ценностям города, республики, региона, а также формирование способности к личностному саморазвитию.

Занятия по иностранному языку в вузе являются хорошим инструментом для приобщения студентов-иностранцев к местной культуре, традициям, особенностям образа жизни. Это объясняется тем, что многие из студентов, прибывших из ближнего и дальнего зарубежья не знают или плохо знают русский язык, но владеют (хотя и в разной степени) английским языком. В зависимости от реализуемых образовательных программ вуза, возможны два варианта использования учебной дисциплины «Иностранный язык» в целях социальной адаптации студентов. Это может быть курс по выбору «Разговорный иностранный язык», куда включены материалы региональной тематики [1, С. 56]. Более удачным выбором, на наш взгляд, является второй вариант - реализация факультативного курса, который мы назвали CulLIL (Culture and Language Integrated Learning – Интегрированное обучение культуре и языку). Не случайно, слово «культура» стоит в названии на первом месте, так как в отличие от традиционного курса разговорного английского языка, здесь акцент смещается в сторону содержания учебных материалов, а язык служит лишь проводником к нужной информации. Идея заимствована из концепции CLIL, предполагающей обучение и изучение учебных предметов на иностранном языке [15, 16]. Главное положение курса можно выразить как Culture as a priority, language as a vehicle (Культура как приоритет, язык как средство передвижения).

Исходя из основной идеи (цели) курса, можно определить его главные задачи, подлежащие реализации: сделать иностранный язык посредником или промежуточным звеном между студентом и новым знанием; расширить кругозор студентов в области локальной истории, культуры, этнографии; развивать у студентов этико-нравственные качества личности посредством приобщения их к обычаям, традициям, самобытности аутентичной нации, особенностям менталитета, достижениям ее культуры; воспитывать толерантное отношение к иным культурам и народам, учить студентов из разных стран вести диалог культур.

Курс рассчитан на 34 часа и предполагает занятия в течение одного семестра. Программой курса предусмотрено изучение восьми тематических модулей (32 часа) и два часа отводится на промежуточное и итоговое тестирование. Модули предусматривают изучение таких тем, как «История марийского народа», «Климат и природные условия марийского края», «Достопримечательности Йошкар-Олы», «Национальные праздники, обычаи, традиции», «Марийская кухня», «Народные промыслы», «Национальные костюмы мари», «Марийской культурное наследие». Темы выбраны таким образом, чтобы облегчить процесс адаптации студентов-иностранцев к местному образу жизни. Полученные в ходе изучения курса знания должны быть не просто некой теоретической информацией, они должны находить практическое применение в повседневной жизни.

Отметим, что методологической основой курса является совокупность нескольких общепедагогических подходов: культурологического, аксиологического, субъектно-деятельностного, коммуникативного.

Культурологический подход обеспечивает интеграцию студента в этническую, национальную и мировую культуру, который освоил культуру своего народа и готов к толерантному отношению к своеобразию иных национальных культур.

Современная трактовка данного принципа предполагает, что обучение и воспитание должно основываться на общечеловеческих ценностях с учетом особенностей этнической и региональной культур. Согласимся с позицией, что культурологический подход можно определить как «конкретно-научную методологию познания, обеспечивающую видение образования сквозь призму понятия культуры» [12, С. 15]. Неоспоримым является утверждение, что «успешность развития интеллектуальных ресурсов студента обеспечивается интегральным взаимодействием трёх направлений деятельности университета в виде триады образование – наука – культура» [7]. Исследователи отмечают, что «культурологический подход в преподавании гуманитарно-эстетических дисциплин представляет собой перспективную стратегию» [14, С. 86]. Однако следует учитывать, что «культур хороших и плохих не бывает, единственно приемлемой формой их сосуществования является диалог, выступающий одним из инструментов культурологического подхода» [5, С. 51].

Культурологический подход тесно связан с аксиологическим, на основе которого человек должен научиться составлять свою иерархию ценностей. Во многих современных исследованиях подчеркивается, что на смену традиционной (знаниевой) приходит «аксиологическая модель образования, которая предполагает активное взаимодействие с реальностью с целью преобразования мира и себя в нем» [10, С. 181]. Не вызывает сомнения, что именно «ценности определяют смысл процесса образования» [13, С. 55].

Поскольку оба подхода имеют дело с ценностями, процессами их трансляции, принципами их усвоения и присвоения, некоторые исследователи объединяют эти подходы в единую «методологическую базу современного образования» [4, С. 27]. Другие специалисты рассматривают науку о ценностях как «аксиологический аспект культурологического подхода» [12, С. 16].

Субектно-деятельностный подход предполагает, что личность и ее главное качество – субъкектность формируются и развиваются в деятельности. Термином субъектность подчеркивается «активно-преобразующая сущность человека как субъекта жизни» [8, С. 269]. Согласимся с мнением о том, что «проблема субъектности – это проблема развития активной, ответственной, интегрированной личности, способной адаптироваться к быстро изменяющимся условиям социальной жизни» [6, С. 91]. Рассматривая применение указанных подходов в тесном единстве и взаимосвязи, можно говорить о синергическом эффекте, т.е. о возрастании их эффективности в результате интеграции воздействия на обучаемого [2, С. 2588].

Несколько слов следует сказать о коммуникативном подходе, необходимость которого диктуется уникальной природой самого языка. Отправной точкой при использовании коммуникативного подхода становится тезис о том, что иностранный язык следует рассматривать как язык, а не как учебную дисциплину. При таком подходе нужно концентрировать внимание не на сообщении сведений о языке, а учить их использовать язык в речи [9].

Как показывает практика, реализация предлагаемого курса сопряжена с рядом сложностей.

Во-первых, это большая подготовительная работа со стороны преподавателя, в которую включена и научно-методическая деятельность, и учебно-методическая, и языковая. Она предусматривает отбор материала для усвоения студентами-иностранцами, необходимого и достаточного для их успешной социализации; осуществление перевода учебных материалов на английский язык (в случае необходимости); разработку системы заданий, позволяющих не только узнать какую-то информацию, но и принять ее, актуализировать в своем поведении, что становится возможным лишь при грамотно подобранных методах и формах работы; а также составление банка заданий для промежуточного и итогового контроля.

Во-вторых, сложность работы преподавателя при планировании и проведении занятий заключается в том, что студенты-иностранцы имеют разный уровень языковой подготовки. Это вызывает необходимость создавать задания разных типов, а также предвидеть, заранее прогнозировать возможные языковые затруднения студентов с целью составления вспомогательных материалов (scaffolding language support). Инструменты для создания такого рода материалов достаточно разнообразны. К наиболее часто используемым мы отнесли word lists (списки слов), models (составление примера по образцу), information gap (вставить пропущенную информацию), jigsaw tasks (задания на соединение/ совмещение), substitution tables (подстановочные таблицы), sentence starters (продолжи предложение), questions without answers (вопросы без ответов), annotating visuals (подписи к графикам, схемам и пр.), speaking frames (план для высказывания с опорными словами), notes to speak from (краткие тезисы для высказывания, своего рода «опорный конспект»). Студентам с хорошей языковой подготовкой можно предложить более трудные задания, предполагающие навыки анализа материала и установления причинно-следственных связей, а также требующие навыков креативного мышления для поиска выхода из сложившейся ситуации.

Еще одной практической трудностью является то обстоятельство, что студенты-иностранцы, приходящие на занятия по данному курсу, как правило, обучаются на разных факультетах и имеют разные направления профессиональной подготовки. Чтобы учитывать этот факт, преподавателю приходится готовить несколько вариантов заданий по одной теме, стараясь, по мере возможностей, акцентировать внимание студентов на том аспекте, который ближе всего к их будущей профессиональной деятельности. Например, говоря о достопримечательностях Йошкар-Олы и работая с соответствующим текстом («Дом купца Пчелина»), студенты Института Строительства и Архитектуры получают следующие варианты заданий. Направление подготовки 08.03.01 («Строительство»): «Прочитайте текст и соотнесите русские и английские эквиваленты». Направление подготовки 08.05.01 («Строительство и сооружение уникальных зданий»): «Прочитайте текст и найдите абзац, где описываются резные деревянные наличники дома. Составьте список слов по теме». Готовый список слов дается в конце работы для самопроверки. Направление подготовки 08.06.01 («Строительные конструкции, здания и сооружения»): «Прочитайте текст и заполните таблицу (Mind map) под названием «Части дома» («Parts of the House»)». Направление подготовки 07.03.01 («Архитектура и дизайн») выполняют задание, предполагающее языковые и узкопрофессиональные навыки: «Прочитайте текст. Переведите информацию о резных наличниках дома-музея. Нарисуйте эскиз резного наличника и подпишите его основные части по-английски». Направление подготовки 35.03.10 («Ландшафтная архитектура»): «Прочитайте текст. Выберите информацию о саде вокруг дома. Подумайте и составьте план его изменения в соответствие с современными трендами». Направление подготовки 20.03.02 («Природопользование и водоотведение»): «Разработайте схему/макет зеленой крыши для дома Пчелина. Особое внимание обратите на систему полива. Подпишите основные термины на английском языке». Направление подготовки 20.03.01 («Техносферная безопасность»): «Прочитайте текст. Найдите предложение, говорящее об особенностях утилизации сточных вод в доме. Составьте тезисы о том, какие экологические проблемы могут вызвать подобного рода постройки».

Особое внимание при планировании занятий следует уделять правильному подбору педагогических технологий, используемых на занятиях. Как уже отмечалось, чтобы информация стала внутренним достоянием студента, актуализировалась в его поступках, она должна перейти в разряд принятых ценностных установок и ориентаций. Этому безусловно способствуют активизирующие или деятельностные технологии. К ним можно отнести диалоговые, игровые, исследовательские технологии, анализ конкретных ситуаций или case-study. Продуктивно организовать занятие помогает технология свободного сценария, которая предполагает самостоятельный выбор студентами направления работы в рамках

обсуждаемой проблемы. Такие занятия носят комбинированный характер и связывают воедино языковое и предметное содержание. Преимущество сценариев состоит в том, что «они создают открытую форму обучения» [3, С. 204].

Выводы. Суммируя вышеизложенное, можно заключить, что реализованная социокультурная адаптация зарубежных студентов является залогом их дальнейшего пребывания в стране/республике и успешного обучения по выбранной специальности. Данный процесс многоаспектный и имеет довольно длительный характер, а следовательно требует систематического, комплексного, всестороннего подхода в своем решении. Учебные дисциплины вуза, в первую очередь, гуманитарной направленности, могут и должны вносить посильный вклад в решение вопроса социокультурной адаптации иностранных обучающихся.

Литература:

1. Егошина, Н.Г. Социально-культурная адаптация зарубежных студентов в процессе иноязычного образования / Н.Г. Егошина // Инновационный потенциал современной науки как драйвер устойчивого развития: сборник научных статей по итогам международной научно-практической конференции. 29-30 октября 2021 года. – Санкт-Петербург. – СПб.: Изд-во СПбГЭУ, 2021. – С. 54-57.
2. Иванов, Д.А. Понятие «синергия» и «синергический эффект»: семантический и эволюционный аспекты / Д.А. Иванов // Российское предпринимательство. – 2016. – Т. 17. – № 20. – С. 2583-2594.
3. Кепке, К. Принципы и методы практико-ориентированного обучения иностранным языкам (на примере метода сценариев) / К. Кепке // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – 2021. – № 1. – С. 193-206.
4. Кирьякова, А.В. Ценностные ориентиры университетского образования / А.В. Кирьякова // Вестник ОГУ. – 2011. – № 2 (121). – С. 27-33.
5. Крайник, В.Л. Культурологический подход к профессиональной подготовке педагога / В.Л. Крайник // Вестник ТГПУ. – 2004. – №5. – С. 49-54.
6. Левина, И.Л. О субъектности субъекта учебной деятельности / И.Л. Левина // Вестник ЧГПУ. Серия педагогика и психология. – 2012. – № 2. – С. 89-100.
7. Мухин, В.А. Педагогическая аксиология в образовательном пространстве Чувашской республики / В.А. Мухин // Научный журнал КубГУ. – 2016. – № 10 (124). – URL: http://ej.kubagro.ru/2016/10/pdf/15.pdf
8. Ольховская, Т.А. Ценностно-синергетический подход к исследованию проблемы становления субъектности студентов университета / Т.А. Ольховская // Вестник ОГУ. – 2011. – № 2 (121). – С. 268-273.
9. Пассов, Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. «Развитие индивидуальности в диалоге культур» / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 2000. – 161 с.
10. Сидельник, В.В. Аксиология образования / В.В. Сидельник // // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. – 2016. – №1. – С. 180-182.
11. Фрик, Т.Б. Основы теории межкультурной коммуникации: учебное пособие / Т.Б. Фрик. – Томск: Изд-во Томского университета, 2013. – 100 с.
12. Хорошилова, Н.В. Культурологический подход как методологическая основа реализации развивающей функции образования / Н.В. Хорошилова // Вестник ВятГУ. – 2010. – №2. – С. 14-17.
13. Чижакова, Г.И. Аксиология профессионально-педагогического образования / Г.И. Чижакова // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – С. 46-55.
14. Якина, Л.Н. Культурологическая модель преподавания мировой художественной культуры в школе / Л.Н. Якина // Человек в мире культуры. – 2015. – № 1. – С. 80-86.: 18.03.2022).
15. Ball Ph., Kelly K., Clegg J. Putting CLIL into practice / Ph. Ball, K. Kelly, J. Clegg. – UK: Oxford University Press, 2015. – 320 p.
16. Dale L, Tanner R. CLIL activities / L. Dale, R. Tanner. – Cambridge: Cambridge University Press, 2012. – 180 p.

Педагогика

УДК 378. 147

преподаватель Ермакова Юлия Игоревна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Цветкова Светлана Евгеньевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ

Аннотация. В условиях развития международного сотрудничества в разных сферах жизни общества актуальной проблемой лингвистического университета является разработка и внедрение в образовательный процесс содержания регионально-ориентированной языковой и переводческой подготовки. Целью статьи является определение и описание регионального компонента содержания профессиональной лингвистической подготовки переводчиков, являющегося основой формирования и совершенствования межкультурной компетенции переводчика. В обзоре научной литературы по проблеме представлены современные тенденции лингвистического образования в вузе на основе социокультурного подхода к преподаванию иностранных языков. В полученных результатах определены понятие и лингводидактическое наполнение регионального компонента содержания лингвистической подготовки переводчиков, тематика сфер учебного общения будущих переводчиков с учетом его региональной направленности; рассмотрены лингводидактические средства формирования профессиональной компетенции переводчика с учетом региональной специфики межъязыкового взаимодействия. В выводах сформулированы основные результаты, полученные в ходе экспериментального исследования, которые соответствуют поставленной цели.

Ключевые слова: профессиональная лингвистическая подготовка, региональный компонент содержания, профессиональная компетенция переводчика, межкультурный компонент, лингводидактический контент, регионально-ориентированная тематика, лингводидактические средства, новостные сообщения.

Annotation. In the context of the development of international cooperation in various spheres of society, the actual problem of a linguistic university is the development and implementation of the content of regionally oriented language and translation training in the educational process. The purpose of the article is to define and describe the regional component of the content of the professional linguistic training of translators, which is the basis for the formation and improvement of the intercultural competence of a translator.

The review of the scientific literature on the problem presents the current trends in linguistic education at the university based on the socio-cultural approach to teaching foreign languages. The obtained results define the concept and linguodidactic content of the regional component of the content of the linguistic training of translators, the topics of the spheres of educational communication of future translators, taking into account its regional focus; linguodidactic means of forming the professional competence of a translator are considered, taking into account the regional specifics of interlingual interaction. The conclusions formulate the main results obtained in the course of the experimental study, which correspond to the set goal.

Key words: professional linguistic training, regional component of the content, translator's professional competence, intercultural component, linguodidactic content, regionally-oriented themes, linguodidactic means, news reports.

Введение. Развитие международного сотрудничества в разных сферах жизни современного общества вызывает необходимость подготовки на местах высококвалифицированных переводческих кадров. Межъязыковое взаимодействие переводчика осуществляется как на территории родного региона, так и на территории зарубежных государств. При этом успешность профессиональной деятельности основана на овладении национально-культурной спецификой региона и умениями межкультурного взаимодействия. В таких условиях актуальной проблемой образования переводчика в лингвистическом университете является разработка и внедрение в образовательный процесс содержания регионально-ориентированной языковой и переводческой подготовки.

Целью статьи является определение и описание регионального компонента содержания профессиональной лингвистической подготовки, являющегося основой формирования и совершенствования межкультурной компетенции переводчика во взаимосвязи с лингвистической компетенцией, как фактора эффективного межъязыкового взаимодействия, осуществляемого на территории родного региона и страны изучаемого языка.

Изложение основного материала статьи. В теории и практике языковой педагогики представлены различные перспективы усовершенствования иноязычного образования в вузе. Труды отечественных и зарубежных методистов характеризуют современные тенденции в обучении иностранным языкам студентов вуза, соответствующие международному образовательному опыту (Е.П. Звягинцева [6], М.В. Зимина [7], С.И. Калинина, М.М. Степанова [8], О.В. Соболева и пр.).

Культурно-связанное обучение иностранному языку основано на исследованиях в области лингвокультурологии о взаимовлиянии и соотношении культуры народа, говорящего на языке, и самого языка, как средства коммуникации и передачи культурного опыта. Идеи интегрирования культуры в теорию и практику преподавания иностранных языков интенсивно разрабатываются в отечественной лингводидактике с середины 1980-х годов [2, С. 54].

В настоящее время вопросы обучения межкультурной коммуникации не утратили своей актуальности и широко представлены в научных трудах отечественных педагогов (Н.Д. Гальскова [2], Г.В. Елизарова [4], О.М. Ким, А.Н. Шамов [9], С.Е. Цветкова [13], L. Mirzoyeva, O. Syurmen [16] и др.). В свете поиска наиболее эффективных путей формирования межкультурной компетенции студентов-лингвистов в работах методистов активно исследуются вопросы регионализации содержания обучения иностранному языку и профессиональному переводу (М.А. Амосова [1], Е.П. Глумова [3], А.А. Насырова [10], Ю.И. Ермакова [5, 12] и пр.).

С позиции профессионального обучения содержание иноязычной подготовки в широком понимании трактуется как процесс, включающий в себя: построение организационно-методической системы обучения иностранному языку на основе синтеза элементов различных педагогических подходов; создание условий повышения качества результатов аудиторной и внеаудиторной работы; моделирование образовательной среды на основе реализации инновационных форм и методов, способствующих развитию творческих коммуникативных способностей обучающихся [6, С. 9].

В исследовании Е.П. Глумовой определено, что функцию учителя иностранного языка как организатора межкультурного общения составляет система профессиональных знаний о родном регионе и региональной культуре страны изучаемого языка. Содержание обучения региональному компоненту будущих учителей иностранного языка обеспечивается: знаниями о регионе; явлениями региональной культуры и их языковыми соответствиями; и региональными темами [3, С. 6].

Изучение научно-методических трудов по проблеме регионализации иноязычного образования показало, что разработка регионального компонента содержания профессиональной лингвистической подготовки переводчиков на старшем этапе бакалавриата является актуальной задачей лингвистического университета.

Итак, рассмотрим сущностные характеристики «регионального компонента» содержания профессиональной лингвистической подготовки; лингводидактические средства и способы формирования регионального аспекта переводческой компетенции.

Региональная специфика профессиональных функций переводчика заключена в том, что он выполняет роль «межъязыкового и межкультурного посредника» на территории определенного региона. При этом условием продуктивного межкультурного взаимодействия является владение информацией об исторически-сложившихся национально-культурных особенностях и современных тенденциях регионального развития.

Соответственно, «региональный компонент» лингвистической подготовки формирует межкультурный компонент переводческой компетенции во взаимосвязи его социолингвистической и лингвострановедческой составляющих.

Культурологически-значимый лингводидактический материал, формирующий межкультурную компетенцию переводчика, включает в себя текстовый материал разных функциональных стилей:

– ситуации межличностного взаимодействия (диалог, деловое/личное письмо, переговоры), имеющие культурологический аспект на уровне лингвистической составляющей дискурса;

– экстралингвистическую информацию региональной направленности, значимую в профессиональной коммуникации переводчика, формирующую фоновые знания региональной культуры.

В описании опытно-экспериментальной работы Л. Мирзоевой, О. Сюрмен подчеркивается, что переводчики должны знать не только особенности культур в целом, но и коммуникативные стратегии межличностного общения. Важно повысить осведомленность обучающихся о диапазоне грамматических и словарных значений в разных контекстах [16, С. 169].

Разные языки используют различные лингвистические формы для выражения одних и тех же коммуникативных интенций (вежливый вопрос; запрет; просьба о помощи; извинение и пр.). Так, тенденцией «англоязычных культур является использование преимущественно конструкции активного залога как отражение ценности личной ответственности субъекта и его контроля над окружающей средой» [4, С. 227].

Интерпретация значения лексических единиц разных стилей и синтаксических конструкций позволяет обучающимся осмыслить, как ситуативные факторы и соответствующие ценностные установки иной культуры влияют на выбор лингвистических единиц. Например, «будучи небольшой в англоязычных культурах, дистанция власти допускает высказывания, которые в переводе на русский язык могут восприниматься обучаемыми как фамильярные и неэтичные» [4, С. 229].

Таким образом, существенным фактором эффективного формирования межкультурной компетенции будущих переводчиков является «представление различных типов лингвокультурной информации в практических курсах английского языка и перевода» [16, С. 172].

Данные исследований в области обучения межкультурной коммуникации позволили нам определить «региональный компонент» содержания как совокупность лингвокультурной, лингвострановедческой информации, способов обучения и дидактических средств, формирующих межкультурные знания, умения и навыки в составе переводческой компетенции, и определяющие региональную специфику межъязыкового взаимодействия переводчика (таблица 1).

Таблица 1

Региональный компонент содержания профессиональной лингвистической подготовки

Составляющие межкультурной компетенции	Лингводидактический контент	Лингво-дидактические средства
социо-лингвистическая	лексические единицы разных функциональных стилей (речевой этикет, клише, устойчивые обороты, фразеологизмы и пр.); обусловленность их употребления культурными ценностными установками;	– научно-популярные тексты региональной направленности; – ситуации межличностного взаимодействия (переговоры, личное/деловое письмо; – новостные медиа тексты, в том числе аудиовизуальные; – проблемные задания; – письменный проект/доклад; – компьютерная презентация страноведческого доклада; – коммуникативные задачи; – игровые интерактивные методы; – case-study; – психологические тренинги.
	языковые формы; синтаксические структуры; интонационные образцы; обусловленность их употребления культурными ценностными установками;	
лингво-страноведческая	реалии, семантическое значение которых сформировалось в результате развития культурного контекста региона: «идионимы», «ксенонимы» (В.В. Кабакчи);	
	эксталингвистическая информация о развитии региона: геополитические данные; климатические условия; исторический контекст; политическое устройство; экономическое развитие; этнические характеристики; культура и искусство; традиции, символы и пр.;	
социально-психологическая	лингвистические единицы /формы, интонационные модели, имеющие культурологический аспект; лингвострановедческая информация, адекватно отражающая национально-культурные черты, ментальность как способ «видения мира» и мышления.	

В V и VI семестрах культурологически-значимый лингвистический материал функционирует в контексте культурологической, общественно-политической, деловой сфер общения переводчика и в рамках соответствующей тематики, определенной образовательной программой: Нижний Новгород, Европейский союз, Единый валютный рынок, экология, поиск работы и трудоустройство и пр. [11, С. 43].

В VII и VIII семестрах реализованы интегративные связи лингвистической подготовки с теоретической дисциплиной «Культура англоязычных стран». Результатом такой интеграции является «формирование целостного представления о национальном менталитете, условиях жизни и развития, традициях, нравах и обычаях, физической географии, государственном и политическом строе, культуре и искусстве стран изучаемого языка» [11, С. 49] в контексте профессиональной лингвистической подготовки.

В качестве источников культурологически-значимой информации используются:

– аутентичные учебники (B2-C1), разработанные представителями культуры изучаемого языка;

– новостные сообщения популярных интернет-порталов и открытых источников СМИ;

– методический практикум «Комплекс заданий по теме «Нижегородский регион» (английский язык): практикум», разработанный автором экспериментального исследования [5].

Оригинальный аутентичный контекст создает представление о реальной культурной действительности, адекватно отражает культурные ценностные ориентации представителей англоязычных регионов (таблица 2).

Таблица 2

Регионально-направленная тематика аутентичного учебника

Сфера общения	Культуроведческий компонент	Регионально-направленная тематика
Социо-культурная. Tourism.	British hotels.	– Radisson SAS Portman Hotel, London; – Langley Castle Hotel, Northumberland; – The Metropole hotel, Cornwall; – Old Oxenhope Hall Cottage, West Yorkshire [14, C. 39].
	Traditions.	The Carnival in Brazil
	British Nature.	White Cliffs of Dover. The Rocky Mountains [14, C. 48].
Economy. Business.	Company.	The workplace. Corporate culture. Company organization. Company developments [15].

Тем не менее, аутентичные материалы и учебники не охватывают все области культурной информации [16, С. 169]. В этой связи особая роль в формировании межкультурной компетенции переводчиков отводится привлечению документальной информации из открытых источников, в частности, новостных сообщений популярных Интернет-порталов. Такая информация воссоздает реалистичную картину самых последних, новейших общественно-политических, экономических и культурных событий, происходящих в мире.

Как отмечают С.И. Калинина, М.М. Степанова, «на данный момент в широком дидактическом обороте отсутствуют структурированные методологические рекомендации, в частности, переводческие стратегии и критерии оценки качества перевода новостных сообщений» [8, С. 37].

В обучении переводу новостных сообщений открытых интернет-сайтов нами приняты за основу систематизированные рекомендации «для выработки эффективной стратегии перевода аудиовизуальных новостных материалов», разработанные в исследовании С.И. Калининой, М.М. Степановой. В данных рекомендациях, в частности, отмечается, что «при переводе новостей из области науки … на лексическом уровне важно обращать внимание на термины, единицы измерения, многозначные слава, аббревиатуры. При переводе политических новостей … следует помнить, что новости являются формой дискурсивного оружия, одним из типов информационного оружия, а средства, технологии и методы, которые применяются с целью производства контента, оказывают необходимое воздействие на целевую аудиторию [8, С. 38, 41].

В рамках опытно-экспериментального обучения исследованы популярные новостные интернет-порталы, отобраны новостные сообщения, отражающие региональную специфику (таблица 3).

Таблица 3

Новостные сообщения популярных интернет-порталов

Сфера общения	Новостной материал	Региональный аспект / Ссылка на сайт
Социокультурная	Stephen Sondheim: London's West End to dim lights for theatre icon.	Лондонский театр В Вест Энде притушит свет в память об ушедшем композиторе и авторе песен (BBC News) https://www.bbc.com/news/uk-england-london-59447170
Общественно-политическая	Channel migrants: France to propose deal with UK.	Франция готова вступить в переговоры с Великобританией об урегулировании кризиса с мигрантами (BBC News) https://www.bbc.com/news/uk-59477011
Экономическая	US restricts trade with a dozen more Chinese technology firms.	Правительство США добавило еще 12 китайских компаний в «черный список» из соображений национальной безопасности (BBC News) https://www.bbc.com/news/business-59412139

В экспериментальном обучении автором разработан методический практикум «Комплекс заданий по теме «Нижегородский регион» [5], целью которого является:

– включение в образовательный процесс лингвострановедческого материала о родном регионе, сленговых выражений, терминов, актуальных в профессиональной коммуникации переводчика;

– выполнение комплекса упражнений, направленных на развитие профессиональной компетенции переводчика с учетом региональной специфики межъязыкового взаимодействия.

Комплекс методических рекомендаций включает в себя семь разделов, разнообразных по тематике.

В первом разделе «At the Geographical Meteorological Forum» рассмотрены географические, климатические особенности и экологические проблемы Нижегородского региона. Это позволяет будущим переводчикам получить определенный опыт в области перевода географических, экологических и других понятий. Материал второго юнита «Historical Background» формирует образные представления о наиболее важных исторических событиях и фактах, предусматривает работу с реалиями и безэквивалентной лексикой (Kuzma Minin, national levy, Nizhny Novgorod Kremlin, Time of Troubles и др.) [5].

В третьем разделе «Meeting the Craftsmen» представлен краеведческий материал по Нижегородской области. Тексты о развитии декоративно-прикладного искусства позволяют познать своеобразие культуры родного края, понять значение культурно-маркированной лексики, обусловленное эстетическим и духовным опытом народа. Четвертый раздел «At the Cultural Events» посвящен музыкальной, театральной и литературной жизни города. В разделе представлен богатый фактологический материал для осуществления практической переводческой деятельности.

Пятый юнит «At the Industrial Economical Forum» посвящен промышленной и экономической жизни Нижегородского региона. Особое значение имеет материал об образовании единого экономического пространства в свете развития международных рынков. В шестом разделе «Going around the Modern City» представлены характеристики современного города, имеющего индустриальную мощь и интеллектуальный потенциал.

Следует отметить, что речевой материал пособия включает в себя значительное число реалий, семантическое значение которых обусловлено развитием культурного контекста (Gorky Automobile Plant, Krasnoye Sormovo Factory, Sokol plant, ekranoplans, hydrofoil ship, Nizhny Novgorod technical university и пр.) [5]. Почти все тексты, предназначенные для обучения устному переводу, сопровождаются необходимыми комментариями, раскрывающими значение безэквивалентной лексики, которая может вызывать сложности при подборе переводных эквивалентов.

В целом лингводидактические материалы практикума формируют целостное представление об истории и современном развитии Нижегородского региона; обеспечивают комплексное освоение лингвострановедческих знаний о его истории и этнографии, экономике и политике, науке, культуре, традициях и религии.

Выводы. В статье решена актуальная задача образования в лингвистическом вузе: разработан региональный компонент содержания лингвистической подготовки студентов – будущих переводчиков, а именно: 1) определено понятие и рассмотрено лингводидактическое наполнение регионального компонента; 2) определена тематика профессионально-ориентированного учебного общения с учетом его региональной направленности; 3) рассмотрены лингводидактические средства, обеспечивающие формирование профессиональной компетенции переводчика с учетом региональной специфики межъязыкового взаимодействия.

Литература:

1. Амосова, М.А. Формирование регионоведческого компонента межкультурной коммуникативной компетенции студентов языкового вуза / М.А. Амосова, Л.В. Рапинская // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2010. – № 2. – С. 138-142.

2. 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 / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Академия, 2008. – 336 с.

3. Глумова, Е.П. Методика обучения организации межкультурного общения на материале регионального компонента

автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / Глумова Елена Петровна. – Н. Новгород, 2006. – 25 с.
4. Елизарова, Г.В. Культура и обучение иностранным языкам / Г.В. Евдокимова. – СПб.: КАРО, 2005. – 352 с.
5. Ермакова, Ю.И. Комплекс заданий по теме «Нижегородский регион» (английский язык): практикум» / Ю.И. Ермакова. – Нижний Новгород: Нижегородский госуниверситет, 2019. – 74 с.
6. Звягинцева, Е.П. Совершенствование иноязычной подготовки студентов на основе интегративно-развивающего подхода: автореферат диссертации кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Звягинцева Елена Петровна. – Москва, 2014. – 24 с.
7. Зимина, М.В. Развитие аудитивных, артикуляционных, ритмико-интонационных навыков на занятиях иностранным языком / М.В. Зимина, Н.А. Люляева // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 57-6. – С. 197-203.
8. Калинина, С.И. Разработка стратегий перевода аудиовизуальных новостных сообщений / С.И. Калинина, М.М. Степанова // Вопросы преподавания методики в вузе. – №5 (19-2). – 2016. – С. 37-44.
9. Ким, О.М. Формирование компетенции межкультурного делового спора в сфере профессиональной деловой коммуникации: содержательные и технологические аспекты / О.М. Ким, А.Н. Шамов // Вестник Мининского университета. – 2019. – Т. 7, №2. – С. 2.
10. Насырова, А.А. Формирование регионально-ориентированной коммуникативной компетенции бакалавра лингвистики: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Насырова Анна Анатольевна. – Калининград: Балт. федер. ун-т им. И. Канта, 2013. – 23 с.
11. Образовательная программа высшего профессионального образования по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика (уровень бакалавриата) / разраб. И.Ю. Зиновьева, А.В. Иванов и др. – 93 с. – Н. Новгород: ФГБОУ ВО НГЛУ им. Добролюбова. Утв. учёным сов. вуза. Протокол № 2 от 19.09.2014.
12. Цветкова, С.Е. Профессиональная коммуникативная компетенция будущего переводчика с учетом региональной специфики / С.Е. Цветкова, Ю.И. Ермакова // Сибирский педагогический журнал. – 2021. – № 3. – С. 54-63.
13. Цветкова, С.Е. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции у студентов экономических специальностей (теоретико-методологические основания исследования): монография / С.Е. Цветкова. – Н. Новгород: ВГИПУ, 2008. – 163 с.
14. Evans, V. Upstream Intermediate B2: Teacher's Book / V. Evans, J. Dooley. – Berkshire: Express Publishing, 2016. – 230 p.
15. Jones, L. New International Business English: Student's book / L. Jones, R. Alexander. – Cambridge university press, 2004. – 176 c.
16. Mirzoyeva, L. Developing intercultural competence of trainee translators / L. Mirzoyeva, O. Syrmen // Global Journal of Foreign Language Teaching. – 2016. – 6 (3). – С. 168-175.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент кафедры административного права и административной деятельности Ефимов Александр Александрович
Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Ставрополь);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры административного права и административной деятельности Кочеров Юрий Николаевич
Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Ставрополь);
кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры административного права и административной деятельности Шумакова Елена Витальевна
Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Ставрополь)

ВАЖНЕЙШИЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ, КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В данной статье поднимается тема совершенствования основных направлений подготовки, как сотрудников полиции, так и профессорско-преподавательского состава образовательных учреждений МВД России. Большое внимание отводится системе дополнительного образования, анализу системы повышения квалификации сотрудников полиции. Отмечается, что сотрудники полиции испытывают существенные психологические нагрузи, поэтому их деятельность должна быть основана на высоком уровне профессиональной подготовки и развитых морально-волевых качествах. Осуществляется обоснование педагогической культуры преподавателя как важного направления совершенствования образовательного процесса, требующего особого внимания. Особо отмечается, что для успешной реализации компетентностного подхода при обучении курсантов и слушателей, преподавателям уже не достаточно одних профессиональных знаний и опыта, необходим переход на новый уровень педагогического совершенствования и формирование такого качества как педагогическая культура. Исследование основано на опыте преподавания в Ставропольском филиале Краснодарского университета МВД России.

Ключевые слова: повышение квалификации, педагогическая культура, полиция, профессионально-психологическая подготовленность.

Annotation. This article raises the topic of improving the main areas of training, both for police officers and for the teaching staff of educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia. Much attention is paid to the system of additional education, analysis of the system of advanced training of police officers. It is noted that police officers experience significant psychological stress, so their activities should be based on a high level of professional training and developed moral and volitional qualities. The substantiation of the teacher's pedagogical culture as an important direction for improving the educational process, which requires special attention, is being carried out. It is especially noted that for the successful implementation of the competency-based approach in teaching cadets and students, teachers are no longer enough only professional knowledge and experience, it is necessary to move to a new level of pedagogical improvement and the formation of such a quality as pedagogical culture. The study is based on teaching experience at the Stavropol branch of the Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russia.

Key words: advanced training, pedagogical culture, police, professional and psychological readiness.

Введение. В настоящее время все больше внимание уделяется особенностям научно-педагогической, а также образовательной деятельности в рамках исследования проблемы профессиональной подготовки сотрудников правоохранительных органов. Преобразования, которые осуществляются в рамках реформы системы МВД, вместе с

многими проблемами затрагивают также и проблему организации эффективной подготовки сотрудников органов внутренних делах на всех этапах осуществления ими профессиональной деятельности, также большое внимание отводится анализу системы повышения квалификации данных сотрудников, в том числе уровню профессионально-психологической подготовленности сотрудников ОВД.

Изложение основного материала статьи. Система дополнительного образования обеспечивает реализацию задач в рамках осуществления развития постоянной и последовательной эффективности служебной деятельности сотрудников, а также повышения ими уровня знаний, умений и навыков на основании тех потребностей, которые выделяются в правоохранительной системе, государственной политике и интересах нашего государства.

При рассмотрении системы дополнительного образования сотрудников органов внутренних дел важно в первую очередь понять специфические черты и возможности данной системы. Данное обучение направлено на достижение интересов государства, общества и самих обучающихся. В отечественной науке на основании распоряжений правительства выделяются определенные виды дополнительного профессионального образования. В качестве наиболее распространенных среди них можно отметить повышение квалификации, стажировку и переподготовку.

Повышение квалификации представляет собой отдельный вид дополнительного профессионального образования, направлением которого является обеспечение обновленного качества выполнения сотрудником своих профессиональных функций. При этом данный процесс не завершается после повышения уровня или ступени образования.

Профессиональная переподготовка направлена на изучение обучающимися образовательных программ, которые помогли бы им выполнять новый вид работы. При этом следует учитывать, что в процессе переподготовки не осуществляется усвоение обучающимся нового уровня образования согласно государственным образовательным стандартам, у него появляется возможность изменение направления собственной деятельности в рамках профессиональной сферы, основанной на том уровне образования, который имеется у того или иного сотрудника.

Стажировку следует рассматривать в качестве формы повышения квалификации сотрудников или их переподготовки через непосредственное участие учащимся в осуществлении определенного вида трудовой деятельности. При этом осуществление данного процесса может быть возможно даже если обучающийся не проходил предварительное обучение. У каждого из данных видов дополнительного профессионального образования имеются свои особенности, а также собственное место в рамках общей системы [1].

Сотрудники ОВД испытывают существенные психические нагрузи, поэтому их деятельность должна быть основана на высоком уровне профессиональной подготовки и развитых морально-волевых качествах. В рамках анализа оперативно-служебной деятельности сотрудников ОВД было установлено, что она направлена на непосредственную работу с гражданами. В рамках выполнения служебных обязанностей сотрудником осуществляется высокое разнообразие действий, которые сопровождает множество деловых и межличностных контактов. Кроме того, для данной деятельности характерна быстрая смена событий, а также многообразие действий, которые выполняет сотрудник. На основании этого, успешность подобной деятельности основана на способности грамотным и профессиональным образом выстраивать процесс общения.

Уровень профессионально-психологической подготовленности сотрудников ОВД, согласно имеющейся практике, вне зависимости от того, в каком направлении деятельности осуществляется выполнение сотрудником служебных обязанностей, включает в себя достаточно большие возможности, которые оказывают прямое влияние на то, насколько успешным или неуспешным будет процесс выполнения профессиональных обязанностей. В качестве цели профессионально-психологической подготовки сотрудников органов внутренних дел могут быть определены обучение сотрудников работе с людьми. Обучение данным навыкам направлено на формирование специальных знаний и умений, которые способствуют развитию и совершенствованию качеств личности сотрудников ОВД, которые имеют важное значения для осуществления ими профессиональной деятельности. В качестве одной из важных составляющих профессионально значимых качеств сотрудников ОВД можно определить коммуникативную компетентность и культуру общения. Если у сотрудников есть знания и умения в рамках коммуникативного взаимодействия, они знают, как правильно разрешать конфликтные ситуации – это можно назвать одним из важных условий для того, чтобы повысить эффективность деятельности сотрудников ОВД [3].

Для успешной практической деятельности сотруднику ОВД необходимо сформировать широкий набор коммуникативных приемов и техник для того, чтобы успешно устанавливать контакт с собеседником, создавать обстановку доверительного общения, отрабатывать умение эффективного слушания, овладевать приемами парафраза, рефлексии, организации обратной связи, самораскрытия, владеть способностью проводить профилактику и нейтрализацию возникающих межличностных и межгрупповых конфликтов, знать психологические закономерности общения, умение обмениваться информацией и взаимодействовать с другими людьми. Все это является важным, необходимым условием для того, чтобы оптимизировать профессиональную деятельность каждого сотрудника ОВД вне зависимости от того, в рамках какого направления им осуществляется оперативно-служебная деятельность. Следует отметить, что множество исследователей говорят о необходимости формировать, развивать и совершенствовать данные качества в обязательном порядке в рамках системы профессионального обучения, а также в условиях дополнительного профессионального образования [4; 5].

Также еще одной важной составляющей профессиональной компетентности сотрудников ОВД можно назвать их физическую подготовку. В рамках современной ситуации физическая подготовка должна быть рассмотрена на основании выявления ее содержательных и организационно-методических компонентов, которые находится во взаимосвязи с особенностями функционально-специфической сущности профессиональной деятельности данных сотрудников.

Кроме того, немаловажным фактором является высокая педагогическая культура преподавателя, от которой зависит обеспечение успеха в педагогическом процессе, тем самым происходит формирование гармонично-развитой личности обучаемого с установками на самореализацию, самоутверждение и повышения уровня его общественного сознания [2]. Основными категориями педагогики являются воспитание, обучение и образование. Кроме того, современная педагогика оперирует и общенаучными категориями такими, как развитие и формирование. Поэтому формирование педагогической культуры преподавателя и педагогического коллектива в образовательных организациях системы МВД России носит системный и непрерывный характер. Сущностью педагогической культуры преподавателя и педагогического коллектива как специфического профессионального явления будет высшая степень педагогической компетентности. Данная способность складывается из определенного набора составляющих педагогической культуры преподавателя и педагогического коллектива. Профессионализм и мастерство научно-педагогических работников образовательных организаций МВД Российской Федерации (тех, кто осуществляет образовательный процесс) являются решающими факторами успешной подготовки сотрудников для выполнения профессиональных задач органами внутренних дел в условиях модернизации современного Российского общества. В силу кардинальных изменений, происходящих с системой образования в целом и образовательной системой органов внутренних дел в частности, функции преподавателя приобрели

всеохватывающий характер, в наше время каждый преподаватель – это и основной разработчик, и основной конструктор учебного процесса.

Качество образования напрямую зависит от преподавателя, который должен быть ориентирован на раскрытие творческих и интеллектуальных способностей в самостоятельной деятельности обучающихся, на формирование у курсантов и слушателей навыков критического мышления. Но один преподаватель не в силах обеспечить качественное образование как законченный результат и показатель достижений, полученных в процессе обучения, такое возможно лишь педагогическому коллективу в целом.

Если собрать все требования, предъявляемые к современному педагогу образовательных организаций системы МВД России и представить их в комплексном виде, то станет очевидно, что для успешной реализации компетентностного подхода при обучении курсантов и слушателей преподавателям уже не достаточно одних профессиональных знаний и опыта. Необходимо нечто большее, а именно переход на новый уровень педагогического совершенствования и формирование такого качества как педагогическая культура преподавателя образовательного учреждения МВД России и культура педагогического коллектива в целом [6].

Обоснование педагогической культуры как социального явления требующего особого внимания, обусловлено спецификой профессионального обучения в образовательных организациях системы органов внутренних дел и требованиями предъявляемыми к личности педагога которые напрямую зависят от кадровой политики учебного заведения.

Рассматриваю структуру педагогической культуры преподавателя и педагогического коллектива в образовательных организациях системы МВД России можно выделить наличие трех групп слагаемых компонентов.

К первой группе относят ценностные компоненты.

Во вторую группу входят технологические или деятельностные компоненты.

Третью группу составляют личностные-субъективные качества педагога.

Технологический компонент педагогической культуры преподавателя образовательных организаций МВД России, содержит в себе способы, приемы, методы педагогической деятельности. Все то, что составляет определённый комплекс, базирующийся на знаниях, умениях, навыках и позволяет преподавателю – видеть, слышать и чувствовать своих учеников.

Основным элементом технологического компонента являют технические средства обучения и мониторинга, которые включают в себя определенное количество технических средств и программного обеспечения, позволяющих проводить обучение и анализ показателей знаний учащихся. Исключительная полезность их состоит в использовании соответствующих типов тренирующих программ, которые могут включать специальные компьютерные обучающие программы, гарантирующие достаточно доступное предоставление и осмысление информации. Разумеется, при помощи электроники мы можем приобрести больший объем знаний и новых навыков, но вытеснить живое общение педагога с обучающимися аппаратура не сумеет.

Исходя из этого, можно выделить следующие функции технических средств обучения:

1) коммуникативная функция;

2) управленческая, сущностью которой является четкое и грамотное руководство обучающимися по выполнению заданий с помощью технических средств;

3) кумулятивная, предполагающая хранение и каталогизацию образовательно - теоретической и инструкторской информации. В рамках этой подсистемы обеспечивается формирование медиатеки образовательного процесса, которая впоследствии содержится на новейших носителях информации;

4) исследовательская функция, которая связана с применением вычислительной техники с задачей формирования у учащихся умений систематизирования знаний и предложение новых идей, которые могут иметь значение для науки.

Эффективность применения технических средств обучения обуславливается следующими аспектами: техническим, методическим и организационным.

Вычислительная техника в настоящее время гарантирует разностороннее улучшение образовательного процесса. Концепции обучения с внедрением технических средств заключаются равно в интеграции техники в образовательную деятельность, мониторинге знаний, обработки и систематизации методической информации. Впрочем, нынешние цифровые технологии не обеспечат определённых показателей, если их задействование будет непродуманным. Это касается, прежде всего, несоблюдения методических рекомендаций, подготовки документов и методических материалов, педагогических предписаний и т.д. Существенное значение имеет материально-техническое снабжение вычислительной техники образовательных учреждений, поскольку она должна содержаться в исправном состоянии. Также для поддержания безостановочного процесса обучения целесообразна модернизация техники и заблаговременное обновление аппаратуры.

Возникают трудности недостаточного использования вычислительной техники некоторыми преподавателями. Это зависит от недостаточного уровня знаний педагогов в данной области. И возникает это из-за неуверенности преподавателя при эксплуатации компьютерной техники, появляются сложности при возникновении неполадок в технике, неспособность их устранить. Все это является прочным психологическим барьером при использовании технических средств. Поэтому совершенно точно необходимо активно обучать педагогов использованию компьютерной техники на занятиях для эффективного их проведения, давать практические советы по ее применению.

Степень задействования вычислительной техники обуславливается характером преподаваемой дисциплины. Различаются три уровня использования цифровой техники преподавателями: кратковременный, регулярный и ритмичный. На кратковременном уровне вычислительная техника используется преподавателем от момента к моменту. Регулярный включает в себя увеличение объема методической информации и различные способы и приемы представления данной информации учащимся. На этом уровне преподаватель использует технику грамотно и последовательно, чтобы учащимся был понятен план занятия и особенности его проведения. На ритмичном уровне преподаватель использует компьютерное мультимедийное сопровождение на протяжении всего занятия.

Целесообразность использования технических средств в учебном процессе обуславливается:

– выбором технических средств обучения из имеющегося у педагога набора;

– использованием обучающих программ, компьютерных тестов, учебных электронных материалов;

– проверкой материалов на соответствие требованиям учебным планам, особенностям обучающихся, корректности и его теоретической грамотности, соответствия возрастным особенностям учащихся;

– определением места компьютерной техники в учебном процессе при изучении отдельных тем;

– анализом возможности использования имеющихся технических средств и разработкой преподавателем собственных обучающих программ.

Выводы. Таким образом, проанализировав основные компоненты педагогической культуры преподавателя образовательного учреждения системы МВД России и сделав теоретические обобщения мы можем сделать вывод о том, что педагогическая культура – это способ и система творческой самореализации личности преподавателя.

Сформированное положение о педагогической культуре преподавателя образовательного учреждения системы МВД России позволяет очертить круг наиболее важных слагаемых, к ним относятся: педагогическая техника, педагогическое мастерство, культура личного педагогического развития.

Педагогическое мастерство в учебных заведениях системы МВД России – это комплекс свойств личности преподавателя, основу педагогического мастерства составляют сформированное педагогическое сознание, профессиональные компетенции, владение педагогическими технологиями и педагогической техникой.

В рамках решений, которые применяются Министерством внутренних дел, а также других документов многократно отмечается потребность в повышении уровня профессионального обучения сотрудников органов внутренних дел. Современные условия, в которых отмечается нарастание сложности задач и возрастание требований к эффективности деятельности, подчеркивают необходимость проведения процесса, направленного на повышение и совершенствование профессиональной подготовки сотрудников ОВД так, чтобы они соответствовали социальному заказу и требованиям современного общества.

В условия практической служебной деятельности сотрудники органов внутренних дел регулярно сталкиваются с задачами, которые необходимо решить при остром дефиците времени. При этом за короткий промежуток времени от них требуется быстрое распознавание характера того события, которое назревает или уже происходит, его объективная оценка и формирование правильного решения, которое во многом основано на наличии и сформированности у сотрудников органов правопорядка нужных профессиональных качеств и компетенций, складывающихся в процессе получения образования и практической деятельности сотрудников [4].

Литература:

1. Волкова, Н.С. Анализ системы дополнительного профессионального образования России и его роль в современных условиях / Н.С. Волкова // Молодой ученый. – 2012. – №5. – С. 412-415
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. Коблов, Ф.Ч. Совершенствование профессионального обучения сотрудников органов внутренних дел / Ф.Ч. Коблов // Теория и практика общественного развития. – 2015. – № 10. – С. 237-246
4. Коблов, Ф.Ч. Совершенствование профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел в системе дополнительного профессионального образования / Ф.Ч. Коблов // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 5. – С. 139-142
5. Коблов, Ф.Ч. К вопросу о совершенствовании профессиональной деятельности специальных подразделений органов внутренних дел / Ф.Ч. Коблов // Научный журнал – общество: социология, психология, педагогика. – 2016. – №6. – С. 91-93
6. Ефимов, А.А., Кочеров, Ю.Н., Шумакова, Е.В. К вопросу об основных принципах и особенностях социально-педагогической работы с несовершеннолетними / А.А. Ефимов, Ю.Н. Кочеров, Е.В. Шумакова // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 1 (86). – С. 32-34.

Педагогика

УДК 376.37

кандидат психологических наук, доцент Жулина Елена Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
студент Курдова Юлия Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
студент Маркичева Арина Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

КОРРЕКЦИЯ ПРОСОДИЧЕСКИХ КОМПОНЕНТОВ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ЗАИКАНИЕМ ПОСРЕДСТВОМ СКАЗКИ

Аннотация. В данной статье говорится о заикании и об особенностях просодической стороны речи у лиц с данным нарушением. Большинство исследований о расстройствах просодики у детей с заиканием уделяют внимание особенностям темпо-ритической стороны речи. В статье рассказывается об одном из способов коррекции просодики – сказкотерапии. В статье представлена разработка конструкции для сказки. С ее помощью, можно развивать темп, тембр, высоту, силу, мелодику, интонацию и т.д. Мелодико-интонационные расстройства являются одним из признаков при заикании. Они влияют на разборчивость, эмоциональность, выразительность речи. Отмечается слабая выраженность или отсутствие голосовых модуляций. Ребенок не может произвольно менять высоту тона. Голос становится монотонным, мало или немодулированным. Работа над различными видами речи посредством сказки помогает детям в логопедических занятиях. В статье расписаны все этапы работы с речью заикающегося ребенка при помощи сказки. Для каждого задания подобраны примеры. Атмосфера сказки позволяет логопеду, не только развивать все просодические компоненты речи, но и влияет на психологическое состояние ребенка с заиканием. Метод сказкотерапии уникален. Данную конструкцию можно использовать не только для коррекции просодики, но и других компонентов речи, например, лексико-грамматического строя или связной речи.

Ключевые слова: заикание, сказкотерапия, просодические компоненты речи, просодика, голосовые нарушения, методы коррекции, методы логопедии, терапия.

Annotation. This article talks about stuttering and the features of the prosodic side of speech in persons with this disorder. Most studies on prosodic disorders in children with stuttering pay attention to the peculiarities of the tempo-rhythmic side of speech. It also tells about one of the ways to correct prosody fairy tale therapy. The article presents the development of a construction for a fairy tale. With which you can develop tempo, timbre, pitch, strength, melody, intonation, etc. Melodic-intonation disorders are one of the signs of stuttering. They affect the intelligibility, emotionality, expressiveness of speech. There is a weak expression or absence of voice modulations. The child cannot arbitrarily change the pitch. The voice becomes monotonous, little or unmodulated. Working on various types of speech through a fairy tale helps children in speech therapy classes. The article describes all the stages of working with the speech of a stuttering child with the help of a fairy tale. Examples are selected for each task . The atmosphere of the fairy tale allows the speech therapist not only to develop all the prosodic components of speech, but also affects the psychological state of

a child with a stutter. The method of fairy tale therapy is unique. This construction can be used not only to correct prosody, but also other components of speech, for example, lexico-grammatical structure or coherent speech.

Key words: stuttering, fairy tale therapy, prosodic components of speech, prosodic, voice disorders, correction methods, speech therapy methods, therapy.

Введение. В настоящее время все больше уделяется внимание изучению просодической стороны речи людей, страдающим заиканием. Просодика рассматривается как один из важнейших компонентов устной речи, средство оформление любого слова или высказывания, а также средство оформление эмоционального окраса в речи. Формирование четкой, связной, красивой речи зависит от состояния просодики.

Просодика – сложный комплекс компонентов, через которые реализуются качества речи, данные элементы определяют ее выразительность, разборчивость, эмоциональное воздействие в процессе коммуникации, несет определенную семантическую нагрузку и т.д. [1].

На сегодняшний день замечается тенденция увеличения детей с таким речевым нарушением, как заикание. При заикании разрушается единство, целостность различных сторон речевой коммуникации, причиной этого является нарушения просодических компонентов речи. Поэтому данная тема актуальна и сегодня, перед логопедом стоит задача помочь ребенку, страдающему данным видом речевого расстройства [9, С. 175].

Заикание – нарушение темпо-ритмической организации речи, обусловленное судорожными запинками. В структуру заикания входят нарушения компонентов просодической стороны. Нарушается темп, ритм и мелодико-интонационное оформление речевого высказывания.

Заикание одно из тяжелых речевых нарушений, которое имеет сложную симптоматику. У лиц любого возраста оно выражается как в полном отсутствии общеупотребительной речи, так и в наличии элементов темпо-ритмического и мелодико-интонационного недоразвития. Плавная речь у детей самостоятельно не формируется [3].

Среди физиологических симптомов выделяют:

1. Судороги (тонические, клонические, клоно-тонические либо тоно-клонические), каждая из которых имеет свою локализацию, в связи, с чем появляется классификация локализации судорог.
2. Наличие непроизвольных движений тела и языка.
3. Нарушение речевой и мелкой моторики.
4. Нарушение речевой фонации.
5. Нарушение фонационного дыхания.
6. Нарушение темпа речи.
7. Нарушение ритма речи.
8. Нарушение интонации.
9. Нарушение плавности речи.
10. Нарушение логического и смыслового ударения.

К элементам просодики речи относят: тембр, высоту, силу голоса, мелодику, темп, ритм и т.д.

Большинство исследований о расстройствах просодической стороны речи у детей с заиканием уделяют внимание особенностям темпо-ритмической стороны речи.

Как правило, темп ускоренный, так как заикающийся старается как можно быстрее произнести свою фразу, «отговорить» ее и закончить разговор. Речевые запинки не позволяют заикающемуся быстро проговорить определенную фразу, из-за этого нарушается темп речи. У ребенка возникает паника, тревога и волнение, связанные с актом говорения [10].

Темп речи зависит еще и от речевой задачи ребенка, например детям проще и быстрее проговорить более простую и уже знакомую фразу. А при пересказе, чтении стихов и текстов он замедлиться. Таким образом, темп речи не нормирован. По мнению различных ученых, замедление темпа речи на фоне различных нарушений ее плавности считается одним из ведущих проявления заикания.

В речи заикающихся реже представлен низкий и средний голос с грудным звучанием. Высота голоса у таких детей чаще всего высокая из-за тревоги и страха, которые вызывают скованность и зажатость, поэтому заикающиеся часто переходят на более высокий регистр [5].

Таким образом, наблюдается нарушение ритма и темпа – речевой плавности, на фоне постоянного напряжение голосовых связок. Дети ощущают тревогу, страх, что ведет к нарушению интонации, появляются паузы, нарушается мелодика, гармония и другое.

Детям тяжело в распознавании интонационной стороны речи: им будет трудно в дифференциации вопросительной, восклицательной и повествовательной интонации.

Плавность речи нарушается. Мелодико-интонационные расстройства являются одним из признаков при заикании. Они влияют на разборчивость, эмоциональность, выразительность речи. Отмечается слабая выраженность или отсутствие голосовых модуляций, ребенок не может произвольно менять высоту тона. Голос становится монотонным, мало или немодулированным [2, С. 24].

И.О. Филатова изучала темпо-ритмическую сторону речи и проводила исследование ритма у заикающихся детей. Обнаружено, что нарушено восприятие и оценка ритма, детям тяжело на слух определить ритмическую схему. Наблюдается нарушения ритма речи, например скандированность – рубленная речь, когда отмечается дополнительное количество ударений в словах [6, С. 250].

Исследование мелодики показывает, что происходят частые перепады частоты основного тона.

При обследовании заикающегося выявлены такие особенности, как использование простых предложений, бедность и однообразие словаря, нарушена звуко-слоговая структура произносимых слов, что вызывает повышенную судорожную активность, а иногда воспроизведение слов становится и вовсе невозможным.

В плане психологических особенностей часто у детей с заиканием возникают логофобии, речевые уловки, дети меняют своей стиль речи, развивается чувство собственной неполноценности, желание скрыть свой дефект.

С возрастом данные психологические дефекты усиливаются и заметно выражаются в поведении ребенка. Ребенок ограничивает себя в общении с окружающими, тем самым образуется барьер обмена информацией, что тормозит развитие речи.

Таким образом, развитие речи непрерывно связно с темпо-ритмическими способностями ребенка. Его речь будет монотонной, темп не нормирован, сбит ритм речи. Голос у детей чаще всего громкий, резкий, высокий.

Просодическая сторона речи – это то, что пострадает у лиц с заиканием в первую очередь. Как говорилось ранее, темп и ритм нарушаются сильнее, чем все остальные компоненты. Это происходит, потому что ребенок хочет выговориться до того, как случится новая судорога [6, С. 250].

При заикании сам факт существования речевых судорог приводит к ряду речевых и личностных нарушений, что заставляет говорящего одновременно обдумывать, что он говорит, как говорит и что об этом подумают окружающие.

Речь становиться тяжким грузом, поэтому постепенно заикающиеся перестают использовать мимику, жесты, позы в коммуникации. В результате дети выглядят обездвиженными [9, С. 170].

Для предотвращения заикания используется комплексный подход. Разработка ряда различных методов и путей преодоления данного нарушения задача многих специалистов: логопеда, специального психолога, медицинского работника, дефектолога, воспитателя, музыкального работника, работника по адаптивной физической культуре.

Основное место в коррекционно-педагогической работе занимает логопед.

Логопедические занятия должны, прежде всего, отражать основные задачи коррекционно-воспитательного воздействия на речь и личность заикающегося.

На данный момент существует множество методов логопедического воздействия для устранения заикания и одним из таких является метод сказкотерапии.

Метод сказкотерапии является очень эффективным в логопедической работе с детьми. Данный метод не только направлен на развитие и коррекцию речи ребенка, но и оказывает психокоррекционное воздействие.

Основная задача логопеда на логопедических занятиях заключается в развитии просодической стороны речи заикающегося. Сказка поможет скорректировать компоненты просодики. Такие компоненты, как тембр, высоту, силу, темп, ритм и т.д.

Также работа над репликами, персонажами, текстом способствует развитию образного мышления, связной речи, умению слушать другого, рассказывать и пересказывать.

Возможности метода сказкотерапии велики: логопед может дать ребенку задания связанные с сюжетом сказки, сначала простые, затем более сложные. Данный метод можно использовать не только для развития просодической стороны речи у заикающегося ребенка, но и в дальнейшей логопедической работе с другими компонентами речи.

Использование сказок в коррекцинно-педагогической работе способствует целенаправленному развитию словаря и связной речи. Побуждает ребенка к коммуникации, в интересной для него обстановке.

Целью сказкотерапии в логопедической работе является использование эффективных приемов для коррекции речи, в нашем случаи просодики.

Данный способ помогает развивать мотивацию ребенка, побуждают его к действию и разговорам.

В атмосфере сказки дети раскрепощаются, становятся более уверенными, забываю о своем страхе, проявляют большую заинтересованность в выполнении различных заданий. Логопедическая работа заключается не только в коррекции тембра, высоты, темпа, ритма голоса, но и влияет на развитие личности. Сказка помогает ребенку избавиться от страхов речи, уловок, мыслительных зажимов и внутренней скованности.

Таким образом, через сказку логопед развивает все компоненты речи, происходит обогащение словаря, развивается мышление, память, воображение, фантазия.

Коррекция просодической стороны речи, развитие темпо-ритмической стороны речи, работа над правильным дыханием, голосом, паузами, дикцией, интонацией, также возможна при помощи сказкотерапии.

Вырабатывается умение передавать образ через мимику, жесты и движения. Сказкотерапия способствует развитию мелкой моторики, например, с игрой персонажем, настольном театре, театре с игрушками, пальчиковом театре.

Использование интересного метода превращает занятие в сказочный сюжет. Так ребенку будет наиболее комфортно выполнять задания логопеда.

Важно во время занятия двигаться, прежде всего управлять руками. В сказкотерапии можно использовать различные игрушки, картинки, чтобы ребенок самостоятельно играл с ними и управлял. Это чрезвычайно важно для формирования подтекста, ведь, как известно, в проявлении любых эмоций важнейшую роль отводится двигательным реакциям.

Лучше если ребенок самостоятельно сможет управлять героями или перевоплотиться в него, чем данным действие будет заниматься только логопед.

Изложение основного материала статьи. В данной статье мы рассмотрим коррекцию просодической стороны при заикании посредством сказки. Нами была выбрана сказка Сутеева В.Г. «Яблоко».

Данная сказка была рассмотрена и выбрана нами как основа нашей логопедической работы. В сказке присутствуют несколько персонажей: заяц, ворона, ёж, медведь.

Каждый персонаж имеет свои реплики. Так как сказка большая по объему и у персонажей достаточно много реплик, то использовать данный метод можно с детьми старшего дошкольного возраста.

Для применения данного способа предлагается использовать методический материал. Персонажи сказки будут вырезаны из бумаги и приклеены на картон с подставкой, для более крепкой конструкции. Яблоко можно сделать из пластилина. Дерево из картона и цветной бумаги. А также добавлены вспомогательные вещи, которые тоже можно сделать из пластилина или картона.

В данную конструкцию можно добавить элементы из других материалов, например, фетра, ваты, шершавых ковриков, не только для рельефа конструкции, но и для тактильного восприятия.

Данная конструкция используется на логопедическом занятии с целью коррекции просодической стороны речи у заикающегося ребенка. Она помещается на стол, каждый персонаж находится на своем месте, ребенок в процессе сказки будет перемещать игрушку.

В рассказе присутствуют четыре героя: заяц, ворона, еж, медведь. Каждая роль отводиться на одного ребенка. Логопед заранее продумывает задания для детей, назначает детям роли и готовит инструкцию.

Должны быть подготовлены задания на тембр, силу, интонацию, мелодику, темп, ритм и др.

Логопед спрашивает у детей, как они думают, кто каким голосом может говорить, далее после беседы детям подбирается определенный голос животного. Каждое действие согласовывается с учителем-логопедом, он должен помочь в подборе нужного тембра голоса.

Таким образом, развитие тембра голоса будет происходить, когда дети будут произносить реплики из сказки голосами животных.

Задания на силу голоса заключаются в том, чтобы сказать громко, тихо или нормальным голосом. Заяц может повышать свой голос, когда кричит на ворону или когда бегает за ежом, тихий голос становится, когда он разговаривает с медведем, так как он боится его. В процессе сказки еж также меняет свою силу голоса, в споре с другими животными он более громкий, а с остальными тихий, спокойный. Ворона почти всегда говорит громко, так как она сидит на ветке.

Таким образом, развитие силы голоса будет происходить, когда дети будут следить за репликами своего персонажа, прибавлять или убавлять громкость своего голоса.

Задания на высоту голоса заключается в ее изменении. Медведь, например, должен говорить на низких тонах, ворона и заяц на высоких, а еж меняет высоту своего голоса, общаясь с другими персонажами.

Задания на мелодику заключаются в том, чтобы произнести фразу на одном дыхании, например, когда герои дерутся и бегают друг от друга, детям нужно быстро выговорить свою реплику.

Также стоит уделить внимание интонации и следить за правильным произношением. Персонажи задают вопросы, яростно восклицают или говорят обычным голосом.

Следует также соблюдать темп речи, произносить фразу быстро, медленно или нормально.

Задания на ритм заключаются в том, чтобы отстучать шаги персонажей, когда они подбегают, можно выделить это словами «топ-топ» или «тук-тук». Медведь говорит громко, заяц и еж тихо, а ворона стучит по дереву на высоких тонах.

Дети соблюдают паузы, никого не перебивают, все отвечают в свое время и внимательно слушают остальных и указания логопеда.

Следует отметить, что данная конструкция может быть полезной не только для коррекции просодической стороны речи, но и для развития лексико-грамматической стороны речи, связной речи.

Также данные сценки могут сопровождаться музыкальным аккомпанементом, можно подобрать музыку для любого эпизода сказки. Так детям будет более интересно играть.

Работа логопеда может осуществляться, индивидуально, развивая различные виды речи. Логопед использует методику Н.А. Власовой для заикающихся детей.

Данная методика логопедической работы с заикающимся заключается в нарастании усложнений речевых упражнений в зависимости от разной степени речевой самостоятельности детей.

Работа проводится над: сопряженной речью, отраженной речью, полуотраженной речью, вопросно-ответной формой, рассказом-описанием, пересказом, рассказом, спонтанной речью.

Работа начинается над сопряженной речью. Логопед совместно с ребенком повторяет реплики персонажей. Например, сначала специалист один произносит фразу «Эй, Ворона! Сорви-ка мне яблоко», а затем вместе с ребенком. Фраза должна быть мелодичной и проговориться на одном дыхни. Также нужно следить за изменением голоса персонажа, если это заяц, говорить четко, соблюдая подходящий тембр голоса.

Далее работа над отраженной речью, которая заключается в проговаривании фразы. Сначала логопед произносит фразу, затем ребенок повторяет за ним. Работа над этим видом речи может заключаться в повторении различных реплик персонажей, подходящим для них тембром голоса. Например, специалист произносит фразу «Стой, стой! Куда моё яблоко потащил?», а затем ребенок один проговаривает ее все также мелодично и на одном дыхании. Соблюдая интонацию и голос персонажа.

Следующий вид речи – полуотраженная. Ребенок добавляет к вопросу логопеда одно или два слова. Таким образом, составляется история персонажа. Например, логопед говорит ребенку фразу: «Днем в лесу ежик делит спелое яблоко иголками». А затем задает вопросы:

– Кто это?

Ребенок отвечает:

– Это ежик

– Что ежик делает?

– Ежик делит яблоко.

И так далее с вопросами: какое, когда, где, чем.

Вопросно-ответная форма заключается в том, чтобы ребенок смог ответить на вопрос логопеда, не опираясь на конструкцию вопроса. То есть специалисту необходимо задать ребенку более сложный вопрос по сюжету сказки. Например, «Зачем зверята попросили помощи у медведя?», «Почему именно у него?».

Следующий вид речи это рассказ-описание. С помощью мнемодорожки, можно составить рассказ и проговаривать его с ребенком. Логопед дает ему тему, и задает вопросы, связанные с ней. Они должны быть понятны ребенку, не стоит задавать вопросы не связанные с выбранной тематикой. Далее ребенок отвечает логопеду, затем самостоятельно добавляет своё предложение и последовательно проговаривает каждую фразу.

Таким образом, история будет продолжаться пока не дойдет до финальной точки. Например, логопед спрашивает у ребенка «Кто был в сказке?». Ребенок называет любого персонажа и специалист, отталкиваясь от этого, задает вопросы уже конкретно по нему. Какие у него отличительные черты, что он любит, что ест и так далее.

Затем логопед просит ребенка внимательно послушать текст, и попробовать его пересказать. Для пересказа можно использовать персонажей на подставках, чтобы ребенку было интереснее рассказывать. Или же ребенок может выбрать одного персонажа и от его лица пересказывать историю.

Рассказ можно составить с ребенком по выбранной сказке. Например, придумать новую историю по ней, придумать новых персонажей, ввести дополнительную сюжетную линию, может быть закончить сказку своим вариантом или как бы ребенок переделал сказку, если бы писал ее сам.

Работа над видами речи заканчивается беседой логопеда и ребенка. Логопед задает ребенку вопросы по сказке, просит его рассказать о том, понравилась ему сказка или нет.

Логопед во время всего логопедического занятия следит за тем, как дети выполняют задания, помогает им, если у них возникают трудности и в конце занятия подводит итоги.

Метод сказкотерапии не только поможет в коррекции просодической стороны речи, но и даст положительные эмоции ребенку. Дети смогут почувствовать свою значимость, самостоятельно принять решение, укрепить взаимоотношения с друзьями и взрослыми.

Таким образом, сказкотерапия, имеет огромные возможности и может применяться на любых этапах логопедической работы с детьми, страдающими заиканием.

Работа над просодикой является очень важной. Логопед не только занимается коррекцией интонации, он косвенно корригируем личность, выводя заикающегося на общение. Свободные голосовые звучания возвращают человеку уверенность, новое понимание себя.

Выводы. Таким образом, в данной статье мы рассмотрели такое речевое расстройство, как заикание и просодическую сторону речи, при данном нарушении. Выяснили, что при изменении различных компонентов речи: тембра, высоты, силы голоса, пауз, интонации, мелодики, темпа и ритма меняется состояние просодической стороны речи.

Рассмотрели методику логопедической работы с заикающимися детьми с помощью сказки.

Логопедическая работа по устранению данного дефекта осуществляется в комплексном подходе. Различные специалисты работают с заикающимся ребенком.

Основное место в данном подходе занимает логопед. Его главная задача подобрать методы, и с их помощью провести коррекцию.

В данной статье рассматривается метод сказкотерапии. Нами была выбрана сказка по сюжету, которой проводилось логопедическое занятие.

Представлен методический материал, с которым дети будут работать на занятии, и совершенствовать не только свою речь, но и личностные качества.

Литература:

1. Андриевская, Л.А. Особенности просодической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с различными формами заикания / Л.А. Андриевская, О.К. Ибрагимова // Инновационная наука. – 2015. – №11-2. – С. 199-201.

2. Барабанов, Р.Е. Основы логопедии: афазия, заикание, ринолалия / Р.Е. Барабанов. – Москва: VDM Publishing, 2019. – 70 с.

3. Жулина, Е.В. Особенности просодической стороны речи у дошкольников с заиканием / Е.В. Жулина, И.В. Лебедева, Д.С. Смирнова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – №71-2. – С. 132-134.

4. Костюнина, К.Д. Состояние просодической стороны речи у детей дошкольного возраста с заиканием / К.Д. Костюнина, С.В. Леонова // Современные методы профилактики и коррекции нарушений развития у детей: Традиции и инновации: материалы II Международной междисциплинарной научной конференции «Инновационные методы профилактики и коррекции нарушений развития у детей и подростков: межпрофессиональное взаимодействие» / под общ. ред. О.Н. Усановой. – Москва: Когито-Центр МИП, 2020. – С. 394-397.

5. Медведева, Е.Ю. Психолого-педагогические характеристики пространственных представлений детей старшего дошкольного возраста с речевой патологией / Е.Ю. Медведева, И.В. Максимова // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – №55-11. – С. 83-90.

6. Поварова, И.А. Коррекция заикания в играх и тренингах / И.А. Поварова. – Москва: В. Секачев, 2020. – 577 с.

7. Селиверстов, В.И. Заикание у детей: Психокоррекционное и дидактические основы логопедического воздействия / В.И. Селиверстов. – Москва: Академический проект, 2020. – 208 с.

8. Сикорский, И.А. Заикание / И.А. Сикорский, Е.Е. Шевцова. – Москва: Юрайт, 2020. – 188 с.

9. Филатова, Ю.О. Онтогенез речевой деятельности: норма и патология / Ю.О. Филатова, Т.И. Кострик. – Москва: Прометей, 2005. – С. 134-139.

10. Шевцова, Е.Е. Заикание / Е.Е. Шевцова. – Москва: Юрайт, 2019. – 241 с.

11. Шкловский, В.М. Заикание / В.М. Шкловский. – Москва: Юрайт, 2021. – 309 с.

Педагогика

УДК 377.131.14

кандидат медицинских наук, доцент Зверева Марина Валентиновна
Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
города Москвы «Московский городской педагогический университет» (г. Москва)

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ИНТЕРАКТИВНОГО ВОПРОШАНИЯ В ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье описывается методика применения техники интерактивного вопрошания на начальном этапе организации проектной деятельности студентов. Метод проектов является важным инструментом формирования универсальных компетенций. При выборе тем проектов ключевым моментом является обнаружение актуальных проблем в исследуемой области. При этом необходимо максимально активизировать собственные исследовательские интересы учащихся. Техники интерактивного вопрошания способны помочь студентам определить интересующие и значимые для них проблемы при организации проектной деятельности. Авторы предлагают применять для выбора тем проектов модернизированную технику интерактивного вопрошания. Она основывается на генерации банка значимых вопросов, определении на его основе их основных векторов. Эти векторы определяют проблемы, вызывающие исследовательский интерес учащихся. Для изучения каждой выделенной проблемы собираются фокус-группы студентов. Так происходит распределение учащихся по группам для выполнения проектов. Каждая группа определяет цель и задачи своего исследования, его тему, планирует необходимые действия и методики. Результатом выполненных проектов являются базы данных, статьи в научных изданиях, видеоролики. Опыт применения техники интерактивного вопрошания в течение нескольких лет показал, что студенты с интересом включаются в данный вид образовательной деятельности. Это повышает не только исследовательский интерес учащихся к изучению выбранной темы, но и ко всей учебной дисциплине. Студенты развивают навыки выполнения исследования, умение работать в команде, способность к поиску нестандартных путей решения значимых научных и практических задач.

Ключевые слова. Интерактивное вопрошание, проектная деятельность, студенты, универсальные компетенции, групповая работа.

Annotation. The article describes the method of applying the technique of interactive questioning at the initial stage of the organization of students' project activities. The project method is an important tool for the formation of universal competencies. When choosing project topics, the key point is to detect actual problems in the area under study. At the same time, it is necessary to maximize the students' own research interests. Interactive questioning techniques can help students identify issues of interest and significance to them when organizing project activities. The authors suggest using a modernized technique of interactive questioning to select project topics. It is based on generating a bank of significant issues, determining their main vectors based on it. These vectors determine the problems that arouse the research interest of students. Focus groups of students gather to study each highlighted problem. This is how students are divided into groups to complete projects. Each group determines the purpose and objectives of its research, its topic, plans the necessary actions and methods. The result of the completed projects are databases, articles in scientific publications, videos. The experience of using the technique of interactive questioning for several years has shown that students are interested in engaging in this type of educational activity. This increases not only the research interest of students in the study of the chosen topic, but also in the entire academic discipline. Students develop research skills, the ability to work in a team, the ability to find non-standard ways to solve significant scientific and practical problems.

Key words. Interactive questioning, project activity, students, universal competencies, group work.

Введение. Действующие образовательные стандарты высшего образования, в том числе педагогический, нацеливают образовательный процесс на формирование таких универсальных компетенций, как системное и критическое мышление, способность к разработке и реализации проектов, коммуникации, умение работать в команде [5]. Однако, традиционные формы обучения, информационно-рецептивный и репродуктивный методы мало способствуют достижению этих результатов. Учащемуся обычно отводится пассивная роль слушателя, получающего ответы на вопросы, которые ставились не им. Педагог вынужден сам освещать проблемы, их содержание и пути решения. Отсюда возникает необходимость поиска

и применения новых методов и методик, где основная активная роль отдается самим учащимся. В особенности кажется важным применение их в образовательном процессе в высших учебных заведениях, где выпускники уже через несколько лет должны будут демонстрировать эти способности, компетенции на деле.

В настоящее время существует множество подходов к увеличению активности студентов на занятиях, такие интерактивные методы, как кейс-метод, «мозговой штурм», деловые игры, метод учебных проектов. Последний метод активно используется в школе, а также и в вузах, проводятся конкурсы проектов.

Однако, большой сложностью в процессе организации проектной деятельности является выбор темы проекта, вернее выбор интересующей проблемы, само вычленение проблемы. Особенно сложно осуществлять такой выбор в образовательном поле известных дисциплин, где основные проблемы уже достаточно изучены, и студенты недостаточно активны в процессе выбора. Необходим этап активизации исследовательского интереса учащихся. В этом могут помочь техники интерактивного «вопрошания».

Изложение основного материала статьи. Метод проектов - целенаправленная, в целом самостоятельная деятельность учащихся, осуществляемая под гибким руководством учителя, направленная на решение исследовательской или социально значимой прагматической проблемы и на получение конкретного результата в виде материального и (или) идеального продукта [3].

Для того чтобы успешно организовать проектную деятельность преподавателю необходимо в полной мере изучить сущность и принципы данного метода, этапы работы над проектом, знать критерии оценки проектной деятельности и то, какие знания, умения и навыки должны формироваться у участников такой деятельности.

Этапы организации проектной деятельности:

1) Планирование. Участниками проектной деятельности предлагаются темы проекта. Темы выбираются на основании имеющихся фундаментальных и прикладных знаний и представлений. После коллективного обсуждения, утверждается выбранная направленность проекта.

2) Практический этап. Члены группы распределяются по зонам ответственности. Участники проекта проводят исследование. После получения результатов собирают информацию в единое целое.

3) Этап обобщения информации. Участники структурируют полученную информацию, оценивают решение задач проекта, проводят анализ полученных результатов.

4) Этап представления полученных результатов работы. Участники подводят итоги и делают выводы по проделанной работе, готовят итоговый продукт. Обсуждают проблемы и вопросы, которые возникли при работе над проектом. Демонстрируют полученные знания в процессе презентации проекта.

Положительным качеством данного метода является его личностная ориентированность, выраженный проблемный подход, способность формировать умение работать в группе, проявлять лидерские качества. Также в процессе проектной деятельности включаются разнообразные исследовательские и рефлексивные методики. Все это направлено на активизацию исследовательской деятельности учащихся, но для начала проекта уже требуется достижение определенного уровня активности.

К сожалению, многие педагоги отмечают, что учащиеся привыкают в процессе традиционного обучения получать готовые знания, редко задают вопросы, не всегда высказывают свою точку зрения по обсуждаемым темам. Тем не менее возможно развить способность и повысить мотивацию к задаванию вопросов, и для этого существуют новые техники, например техники интерактивного вопрошания [1].

Интерактивное вопрошание – это принципы и техники продуцирования и организации вопросов. Оно опирается на современные разработки в области управления и теории коммуникации и исходит из принципиальной важности работы в ситуациях неопределенности [2].

В Международной лаборатории интерактивного вопрошания разрабатываются техники постановки и разворачивания вопросного поля, которые могут быть задействованы при различных формах обучения – на лекциях, семинарах, тренингах, мозговых штурмах, в процессе формирования команд для выполнения проектов. Ими активно пользуются на получивших в последнее время во многих коллективах стратегических сессиях [1].

Приведем самые популярные способы вопрошания, а также их цели и возможности использования.

Например, открытые и закрытые вопросы, а также переводы закрытых в открытые. Закрытые вопросы обычно имеют в ответе одно слово или очень короткое предложение. Например: «Да» или «Нет», название конкретного места или предмета.

Открытые вопросы начинаются с вопросов: «Что?», «Почему?», «Как?» и подразумевают развернутые ответы. Открытые вопросы хороши для создания диалога, изучения подробностей события, выяснения мнения собеседника. Закрытые вопросы хороши для проверки своего или чужого восприятия, подведения итога беседы, создания общей темы разговора [4]. Однако, в середине беседы, обсуждения эти вопросы могут оборвать обмен мнениями, и тогда можно переводить их из закрытой формы в открытую.

Для начального этапа проектной деятельности эффективно начинать с создания базы открытых вопросов, которые могут формировать «Карту вопросов». Это еще одна из полезных техник интерактивного вопрошания [1].

В данной статье мы приводим разработанную нами модель применения техники интерактивного вопрошания, а именно «Карты вопросов», которая использовалась при определении тем проектов студентов педагогического вуза для самостоятельной работы по дисциплине «Гигиена детей и подростков».

Решение этой задачи осуществлялось на семинарском занятии, в начале которого анонсировались цель и задачи курса, основные изучаемые темы, область интереса. В эту область входили не только вопросы состояния здоровья детей и подростков, основные заболевания и их профилактика, но и проблемы формирования здорового образа жизни учащихся.

Вообще, тема здорового образа жизни в настоящее время становится несколько избитой, но при этом не теряет, а усиливает свою актуальность. При том, что накоплен огромный объем знаний в этой области, на практике сформированность мотивации к здоровому образу жизни и его изучению у учащихся находится на недостаточном уровне. Поэтому очень важно повысить интерес к самостоятельной исследовательской деятельности в этой области у студентов, помочь им найти собственные точки приложения, вычленить среди многого известного неизвестное и нереализованное.

Для осуществления этой техники нужна обычная аудитория с классной доской и самоклеящиеся листочки бумаги для записей – стикеры. «Карта вопросов» создается на классной доске с участием всех студентов.

На начальном этапе студентам были розданы стикеры с просьбой каждому написать по два-три интересующих его открытых вопроса по темам, касающимся здоровья и здорового образа жизни детей и подростков. На одном стикере можно написать только один вопрос.

После этого все участники по очереди произносили свои вопросы и наклеивали листочки на доску. Если вопросы отличались по теме, то они приклеивались на расстоянии, если касались общей темы, то рядом. Каждый следующий участник озвучивал вопросы и приклеивал их либо на отдельном участке доски, либо рядом с предыдущим, если они были близки по теме.

После озвучивания всех вопросов на классной доске возникали различные по размерам кластеры из вопросов со сходной тематикой. Количество стикеров в кластерах составляло от трех до шести или больше. Некоторые вопросы могли сильно отличаться и оставаться в одиночестве.

Следующим действием техники было определение общего вопроса для каждого кластера. Именно этот вопрос определял ключевую проблему исследования. Например, на одном участке были собраны стикеры с вопросами: «Какие проблемы вызывает психологическая неустойчивость?», «Почему возникают суицидальные попытки у детей и депрессия у подростков?», «Почему в школах не следят за психологическим состоянием детей?», «Есть ли возраст, в котором чаще всего проявляются суицидальные наклонности?», «Какие психологические особенности детей приводят к психической неустойчивости?». Интегральные вопросы озвучивались после обсуждения всеми студентами группы, то есть все обучающиеся привлекались к обсуждению интересующих отдельных участников проблем.

В случае данного кластера вопросы касались проблемы суицидов у детей и подростков, и суммарный вопрос (он же и запрос) звучал: «Как предотвратить суициды у детей и подростков?». По сути, была озвучена наиболее интересующая нескольких участников проблема. В другом кластере присутствовало большое количество вопросов, касающихся того, как «научить», «сформировать», «заставить» вести здоровый образ жизни детей различного возраста. То, что эти сходные вопросы волновали многих будущих педагогов, говорит о значимости для них этой проблемы. Интегральный вопрос был выбран следующим образом: «Как сформировать у детей и подростков желание вести здоровый образ жизни».

В этой статье мы приводим несколько выбранных студентами проблем в области здоровья и здоровьесбережения детей и подростков. Другие интересующие студентов проблемы касались профилактики школьных болезней, сложностей полового воспитания школьников, личной гигиены подростков, поиска новых методов борьбы с вредными привычками.

В результате описанной выше техники были выбраны основные направления для осуществления проектов. Параллельно студенты распределялись на группы в зависимости от заданных ими вопросов, хотя состав групп мог поменяться, потому что участники имели право присоединиться к группе, даже если в начале не задавали связанные с проблемой группы вопросы.

Затем шел этап работы в группах, на котором необходимо было выписать сначала все видимые участниками компоненты проблемы. Например, в группе, занимающейся проблемой формирования желания вести здоровый образ жизни, выделили аспект отсутствия мотивации, недостаточно высокой поддержки и даже негативного влияния окружающих.

После определения основных проблемных точек в совместном обсуждении («мозговом штурме») предлагались и выписывались все возможные способы нейтрализации этих негативных влияний. Участниками данной группы предлагалось множество путей повышения мотивации, но, в конечном итоге было предложено создание сетевой группы, в которой участники совместно проводят марафон здорового образа жизни и обмениваются ежедневно результатами своих успехов в сети.

Каждая группа готовила и защищала на семинаре тему и план своего проекта, выбранные методики. Необходимо было доказать наличие проблемы в данном варианте исследования, ведь иначе его нельзя отнести к категории проектов. В процессе защиты проходила корректировка, и можно было приступать к выполнению.

После выполнения практического этапа и анализа полученных результатов группы повторно выступали с защитой готового проекта. В качестве продукта проектов были представлены презентации с результатами опросов и тестирования, работы сетевой группы, были написаны и опубликованы статьи в сборнике конференции молодых ученых МГПУ. На протяжении нескольких месяцев от определения темы проекта и до его защиты студенты сохраняли высокую степень интереса к своему исследованию и удовлетворенность от его выполнения.

Выводы. Применение таких технологий интерактивного вопрошания, как создание «Карты вопросов», способно значительно повысить интерес студентов к проектной деятельности и самостоятельной работе, активизировать поиск проблемы проекта на начальном этапе его выполнения. Данная технология может быть использована для выбора тем и распределения учащихся по группам для выполнения самостоятельных исследований, для определения эффективных методик и планирования проекта.

Таким образом, включение технологий активного вопрошания в организацию на начальном этапе проектной деятельности студентов является перспективным и способствует формированию таких универсальных компетенций, как системное и критическое мышление, способность к разработке и реализации проектов, коммуникации, умению работать в команде.

Литература:

1. Данилова, В.Л. Интерактивное вопрошание как одна из технологий современного образования / В.Л. Данилова, Е.М. Елизарова, В.Е. Карастелев // Интерактивное образование. – 2020. – № 2. – С. 12-18.

2. Межрегиональная тьюторская организация.ру: сайт – 2007. – URL: https://karastelev.livejournal.com/81499.html (Дата обращения 18.03.2022).

3. Пахомова, Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении / Н.Ю.Пахомова. – Москва: Аркти, 2017. – 112 с.

4. Теории и практики.ру: сайт – 2011. – URL: https://theoryandpractice.ru/organizations/25399-mezhdunarodnaya-laboratoriya-interaktivnogo-voproshaniya (Дата обращения 20.03.2022).

5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 февраля 2018 г. №121. – URL: https://base.garant.ru/71897858/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/ (Дата обращения 18.03. 22).

УДК 37.011.31

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры общеобразовательных дисциплин Зенкина Светлана Викторовна
Академия социального управления (г. Москва)

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ МОБИЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация. В настоящей статье рассматривается ряд вопросов, связанных с эффективной, подготовкой педагогов к использованию мобильных технологий в учебном процессе на современном этапе развития отечественной образовательной системы. Перед началом разговора об основном предмете демонстрируется, что широкое внедрение мобильных технологий в образовательный процесс является одним из наиболее важных условий, способствующих его дальнейшей модернизации. Далее показывается важность развития у преподавателя соответствующих компетенций с точки зрения дальнейшей плодотворной интеграции соответствующих технологий в образовательный процесс. Демонстрируются характерные для большинства педагогических работников недостатки в их развитии. Определяются меры, необходимые для ликвидации этих недостатков. Предлагаются возможные пути модернизации существующей системы дополнительного образования учителей с целью повышения эффективности развития соответствующих компетенций.

Ключевые слова: мобильные технологии в образовании, курсы повышения квалификации учителей, тьюторское сопровождение учителей, ИК-компетенция, мобильная компетенция

Annotation. The given article discusses a number of issues related to the effective teachers' preparation for the mobile technologies use in the educational process at the present stage of the Russian educational system development. Before starting a conversation about the main subject, it is demonstrated that the mobile technologies' widespread introduction into the educational process is one of the most important conditions contributing to its further modernization. Further, the importance of the teacher's relevant competencies' development in terms of further fruitful integration of mobile technologies into the educational process is shown. The shortcomings in their development characteristic of the teaching staff majority are demonstrated. The measures necessary to eliminate these shortcomings are determined. Possible ways of the existing teachers' additional education system modernization in order to increase the effectiveness of the relevant competencies' development are proposed.

Key words: mobile technologies in education, teacher training courses, tutor support for teachers, IR competence, mobile competence

Введение. Сегодня основные особенности развития современного социума, в т.ч. российского, во многом связаны с его переходом на постиндустриальную ступень. В обществе новой модели особую важность приобретает не владение выпускниками системы основного общего и среднего общего образования готовыми знаниями, но наличие у них развитых умений и навыков, связанных с самостоятельным поиском информации, возможностью ориентироваться в практически неограниченных информационных потоках.

Соответственно, меняется и роль педагогического работника. В его профессиональной деятельности также приобретает особое значение умение указать учащимся путь к самостоятельному получению необходимой информации, «научить их учиться» с применением современных информационно-телекоммуникационных, в т.ч. мобильных технологий [8; 12-13].

В этой связи не вызывает особого удивления тот факт, что вопросы, связанные с широким внедрением мобильных технологий в образовательный процесс, занимают немаловажное место в трудах педагогов [1-2; 5; 9]. При этом многие педагоги-исследователи и практики считают, что внедрением таких технологий во многом обуславливается успешность дальнейшего совершенствования отечественной образовательной системы [1; 3-4; 7-8; 12].

В свою очередь, немаловажным условием успешной интеграции мобильных технологий в учебный процесс является развитие соответствующих компетенций у педагогов. Данной проблематике будет посвящена настоящая статья

Изложение основного материала статьи. Введённый американским исследователем Г. Дадни термин «мобильная компетенция преподавателя» обозначает уровень владения педагогическим работником знаниями и умениями, необходимыми для эффективного использования мобильных технологий при реализации им образовательной деятельности [14, С. 40]. Данная составляющая компетентности современного педагогического работника является в то же время составной частью его ИК-компетенции. Она представляет собой систему знаний, умений и навыков, необходимых для оценки влияния мобильных технологий на эффективность образовательного процесса и разработки методики их успешной интеграции [5; 9; 14].

С точки зрения основного предмета рассмотрения настоящей статьи небезынтересно выглядят результаты анкетирования российских преподавателей по вопросам использования ими мобильных технологий в профессиональной деятельности (табл. 1).

Таблица 1

Использование учителями российских школ мобильных технологий в профессиональной деятельности

Частота использования	Процент учителей
Применяют мобильные технологии в профессиональной деятельности	98
Регулярно	80
Несколько раз в месяц	18
Используют мобильные технологии в т.ч. для организации самостоятельной работы	1
Не применяют мобильные технологии в профессиональной деятельности [4; 13]	2

Отмеченное в таблице широкое применение мобильных технологий абсолютным большинством современных российских учителей во многом объясняется установкой интерактивных досок в ряде образовательных организаций, а также массовым распространением мобильных устройств среди обучающихся.

С другой стороны, очень мало педагогических работников, к сожалению, применяют мобильные технологии в целях организации самостоятельной работы обучающихся. К тому же, только половина учителей предпринимают попытки структурировать учебную работу с использованием мобильных технологий, предлагая ученикам специальные задания,

ориентированные на широкое применение последних [1; 5; 14]. Следовательно, потенциал мобильных технологий зачастую не получает достаточного раскрытия в условиях современной школы.

Соответственно, на настоящем этапе развития отечественной образовательной системы необходимо повышение мобильной компетенции учителей. Последнее должно быть ориентировано, прежде всего, на развитие у на у них умений и навыков, могущих быть разделёнными на три категории (табл. 2).

Таблица 2

Категории умений и навыков, необходимые для успешного применения мобильных технологий современными учителями

Категории умений и навыков	Аспект профессиональной деятельности преподавателя, на который их развитие оказывает влияние
Методические	Эффективное планирование занятий, подразумевающих широкое применение мобильных технологий.
Технологические	Организация и проведение занятий с использованием мобильных технологий [6, С. 133].
Технические	

В то же время приходится констатировать, что на современном этапе развития системы повышения квалификации работников образования при организации соответствующих курсов упор зачастую делается на техническую составляющую [2; 6; 8]. Следовательно, для эффективного повышения мобильной компетенции учителей в системе дополнительного образования следует уделять внимание не только конкретным аспектам применения мобильных технологий в образовательном процессе, но и стимуляции слушателей к исследованию их возможностей в плане благотворного влияния на образовательный процесс [5; 7; 9; 12].

Немаловажной в смысле развития мобильной компетенции учителей является организация тьюторского сопровождения [11, С. 505]. Сопровождая процесс повышения квалификации педагога на базе образовательного учреждения, тьюторы тем самым обеспечивают реализацию индивидуализированного маршрута профессионального развития каждого учителя. В равной степени это касается вопросов эффективного использования мобильных технологий в их профессиональной деятельности.

С целью повышения мобильной компетенции учителей тьютор может проводить на базе школ занятия с учителями по освоению различных моделей применения мобильных технологий в образовательном процессе, приобщать педагогических работников к дистанционным формам образования, а равно заниматься организацией различных конкурсов, семинаров, «круглых столов», посвящённых методическим разработкам в соответствующей области [10-11].

Тьюторами могут быть победители и призёры всероссийских конкурсов проектов, посвящённых соответствующей тематике, участники онлайн-конференций или сетевых мероприятий [10, С. 53].

Выводы. На основе вышеизложенного мы можем заключить, что сегодня многие педагоги-исследователи и практики считают внедрение мобильных технологий в образовательный процесс одним из основных условий, обеспечивающих его дальнейшее совершенствование.

В свою очередь, эффективная интеграция мобильных технологий возможна при определённом уровне развития мобильной компетенции у современных учителей.

Данная составляющая компетентности современного педагогического работника представляет собой систему знаний, умений и навыков, необходимых для оценки влияния мобильных технологий на эффективность образовательного процесса и разработки методики их успешной интеграции.

Не смотря на широкое использование таких технологий большинством современных педагогов, в настоящий момент мы можем говорить о существовании ряда проблем, в определённой степени затрудняющих их интеграцию в образовательный процесс.

Например, крайне мало педагогических работников используют мобильные технологии в целях организации самостоятельной работы обучающихся.

Далее, лишь половина современных учителей структурируют учебную работу с их использованием, предлагая ученикам специальные задания, ориентированные на широкое применение такого рода устройств и программного обеспечения.

Соответственно, необходимо проведение широкомасштабной работы по развитию мобильной компетенции учителей.

Одним из путей достижения соответствующих результатов является организации курсовых мероприятий, в ходе которых основное внимание следует уделять стимуляции слушателей к исследованию возможностей мобильных технологий, позволяющих повышать качество образовательного процесса.

Перспективным направлением повышения мобильной компетенции современных учителей является их тьюторское сопровождение.

Оно позволяет педагогам реализовать индивидуальные траектории развития данной составляющей их профессиональной компетентности.

Литература:

1. Алейникова, Т.Г. Из опыта применения интернет-технологий в подготовке преподавателя математики и информатики / Т.Г. Алейникова, Л.Л. Ализарчик // Научно-практическая конференция «Цифровая трансформация образования» 30 мая 2018 г. Сборник тезисов. – Минск: ГИАЦ Минобразования, 2018. – С. 15-17.

2. Алипханова, Ф.Н. Дидактические основы духовно-нравственного воспитания / Ф.Н. Алиханова // Профессионально-педагогическое образование: состояние и перспективы. Материалы межвузовской студенческой и международной научно-практических конференций. – Москва: ООО «Директмедиа Паблишинг», 2018. – С. 247-255.

3. Ананьева, Г.Е. Из опыта применения современных технологий в обучении английскому языку / Г.Е. Ананьева // Обучаем иностранному языку: из опыта учителя Московской области. – М.: Просвещение, 2018. – С. 6-8.

4. Богданова, А.В. Современные тенденции в организации учебного процесса при обучении студентов педагогических направлений подготовки с применением дистанционных образовательных технологий / А.В. Богданова, В.Ф. Глазова, А.А. Коростелев // Балтийский гуманитарный журнал. – 2019. – Т. 8. – № 2(27). – С. 21-24.

5. Герасимова, Н.И. Использование мобильных приложений в обучении иностранному языку на неязыковых факультетах / Н.И. Герасимова // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2019. – № 3. – С. 33-37.

6. Голубкова, Е.В. Использование информационных технологий на уроках литературного чтения в начальной школе / Е.В. Голубкова // Интернет-технологии в образовании: материалы Всероссийской с международным участием научно-практической конференции (Чебоксары, 15-20 мая 2018 года). – Чебоксары: КЛИО, – 2018. – С. 132-135.
7. Дугарцыренова, В.А. Сетевые ресурсы как средства оптимизации обучения академическому письму на иностранном языке в условиях самостоятельной работы / В.А. Дугарцыренова // Иностранные языки в школе. – 2017. – № 3. – С. 26-38.
8. Остапенко, Р.И. Преподавание дисциплин информационного цикла с помощью BYOD / Р.И. Остапенко // Перспективы Науки и Образования. Международный научный журнал. – 2017. – № 5. – С. 66-73.
9. Стариченко, Б.Е. Педагогический подход к оценке результативности использования ИКТ в решении образовательных задач / Б.Е. Стариченко // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 8. – С. 153-162.
10. Трофимова, Г.И. Повышение качества управление образованием на основе тьюторских преобразований знаний / Г.И. Трофимова, В.Г. Черемисина // Наука и мир. – Волгоград: Научное обозрение, – 2017. – Т. 1. – № 6(46). – С. 50-56.
11. Трофимова, Г.И., Тьюторское сопровождение руководящих и педагогических кадров как фактор успешного взаимодействия участников образовательного пространства / Г.И. Трофимова, В.Г. Черемисина // Современные научные исследования и разработки. – Москва: Научный центр «Олимп», – 2017. – № 4. – С. 503-507.
12. Фадеева, В.А. Новейшие веб-сервисы в лингводидактике: дидактические возможности и применение / В.А. Фадеева. – Москва: Международные отношения, 2017. – 186 с.
13. Щербакова, Е.В. Использование дистанционных компьютерных технологий в учебном процессе сельской школы с малой наполняемостью классов / Е.В. Щербакова, Т.Н. Щербакова // Балтийский гуманитарный журнал. – 2019. – Т. 8. – № 1(26). – С. 329-332.
14. Dudeney, G. Digital literacies / G. Dudeney, N. Hockly, M. Pegrum. – Harlow: Pearson, 2013. – 385 p.

Педагогика

УДК 378.147
кандидат педагогических наук Зотова Татьяна Юрьевна
Кузбасский гуманитарно-педагогический институт
Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк);
кандидат педагогических наук Суркова Анастасия Павловна
Кузбасский гуманитарно-педагогический институт
Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк)

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ УСТНОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ОРАТОРСКИХ УМЕНИЙ

Аннотация. Данная статья содержит методический опыт обучения студентов умениям говорить публично в процессе формирования их профессиональной компетенции. Навыки ораторского искусства актуальны для будущих специалистов в различных областях деятельности. В связи с этим интерес представляют методы, приемы, формы заданий для совершенствования данных коммуникативных умений. В статье рассматриваются специальные задания, способствующие разностороннему развитию ораторского мастерства будущих специалистов. Представлен опыт анализа выполнения подобных упражнений с методическими советами. Все упражнения, представленные в статье, разделены на три группы: аналитические, аналитико-конструктивные и конструктивные. Задания аналитического вида предполагают анализ образцов публичной речи с выявлением характерных особенной подобных высказываний. Они способствуют эффективному усвоению теоретических знаний об особенностях публичной речи. Аналитико-конструктивные упражнения ориентированы на формирование первичных навыков работы с аудиторией. Задания конструктивного типа позволяют студентам в полной мере продемонстрировать знания и умения, связанные с ораторским красноречием. Также в рамках статьи отмечены задания, связанные с техникой речи. В качестве эффективных отмечены упражнения для улучшения дикции и интонирования. Кроме того, охарактеризованы упражнения пантомимической направленности, способствующие успешной самопрезентации оратора и установлению контакта с аудиторией.
Ключевые слова: устная речь, ораторские умения, формирование ораторских умений, публичная речь, методический опыт.
Annotation. This article contains the methodological experience of teaching students the ability to speak in public in the process of forming their professional competence. Oratory skills are relevant for future specialists in various fields of activity. In this regard, methods, techniques, forms of tasks for improving these communication skills are of interest. The article deals with special tasks that contribute to the diversified development of the oratorical skills of future specialists. The experience of analyzing the implementation of such exercises with methodological advice is presented. All exercises presented in the article are divided into three groups: analytical, analytical-constructive and constructive. Tasks of an analytical type involve the analysis of samples of public speech with the identification of characteristic features of such statements. They contribute to the effective assimilation of theoretical knowledge about the features of public speech. Analytical and constructive exercises are focused on the formation of primary skills of working with the audience. Tasks of a constructive type allow students to fully demonstrate the knowledge and skills associated with oratorical eloquence. Also within the framework of the article, tasks related to the technique of speech are noted. Exercises to improve diction and intonation were noted as effective. In addition, pantomimic exercises are characterized, which contribute to the successful self-presentation of the speaker and establishing contact with the audience.
Key words: oral speech, oratorical skills, the formation of public speaking skills, public speech, methodological experience.

Введение. В современном мире значимым является владение ораторским мастерством, поскольку умение выступать публично – важная составляющая профессиональной компетентности. Зачастую профессионал сталкивается с необходимостью презентовать товары и услуги в присутствии аудитории, публично отстаивать свою позицию на совещании, вступать в дискуссию, отвечать на вопросы публики, выступать с докладами и отчетами о результатах своей деятельности, участвовать в переговорном процессе и т. д. В связи с этим представляется важным формировать ораторские умения еще в стенах вуза.

Изложение основного материала статьи. В нашем вузе данные умения формируются у студентов в рамках таких дисциплин, как «Русский язык и культура речи», «Русский язык и деловое общение» и «Риторика». Перечисленные

дисциплины реализуют коммуникативную компетенцию у будущих специалистов. Представим некоторые результаты опыта нашей работы, более подробно они, включая теоретический материал, представлены в учебном пособии [1, С. 64-99].

Формированию представления о различных аспектах публичной речи способствуют задания аналитического характера, представленные далее.

Задание 1. Определите род и вид представленных фрагментов публичных речей.

Задание 2. Определите тип вступления в предложенных фрагментах, его цели, укажите использованные оратором приёмы привлечения внимания аудитории.

Задание 3. Прочитайте заключительные части публичных речей. Определите, какие функции выполняет заключение в этих речах, каковы цели оратора в предложенных фрагментах. Попробуйте по заключительной части восстановить основной тезис речи. В каких фрагментах представлена концовка публичной речи?

Задание 4. Определите, к каким композиционным частям выступления относятся приведенные ниже речевые формулы.

а) вступление б) основная часть в) заключение	1. А теперь разрешите перейти к следующему вопросу… 2. С какой целью мы здесь собрались? 3. Вернемся к началу моего выступления… 4. Так как же нам решить эту проблему? 5. Давайте все вместе решать эту проблему! 6. Вы, вероятно, знаете, что случилось вчера вечером… 7. Но об этом мы будем говорить чуть позже… 8. Наша задача сегодня – разобраться с этим вопросом…

Задание 5. Найдите образцы публичных речей, в которых материал представлен разными способами изложения материала. Определите способы изложения материала и аргументируйте свой выбор.

Задание 6. На основе изученного материала выполните анализ предложенных публичных речей. Используйте следующий алгоритм анализа:

– определите тему речи (включая микротемы, на которые она делится) и цели оратора;

– из каких частей состоит речь, найдите их границы;

– определите тип вступления, какие функции оно выполняет в данной речи, использует ли автор специальные приемы привлечения внимания, если да, то какие именно, приведите их примеры;

– прокомментируйте основную часть публичной речи: какие составляющие она содержит, найдите элементы описания, повествования, рассуждения;

– какие аргументы приводит автор для подтверждения или опровержения тезиса;

– какие способы (методы) изложения материала использует автор;

– найдите языковые средства связи между разными частями речи (элементы когезии, ретроспекции и проспекции);

– охарактеризуйте особенности заключения, какие цели оно реализует, есть ли в заключении побуждение к действию;

– определите род и вид публичной речи.

Задание 7. Посмотрите любое публичное выступление и охарактеризуйте вербальные и невербальные особенности взаимодействия оратора и аудитории. Определите, какие приёмы привлечения, организации и удержания внимания слушателей использует оратор. Приведите примеры. Какие средства управления вниманием аудитории являются в данной речи ведущими? Учитывает ли оратор особенности аудитории, перед которой выступает? Как это проявляется в речи? Аргументируйте свой ответ. Укажите недостатки выступления, если таковые имеются. Как вы думаете, чем они вызваны?

Задание 8. Составьте «портрет» аудитории, перед которой вы будете выступать с публичной речью, если это:

- ваши однокурсники;
- школьники (8-9 классы);
- родители ваших учеников;
- коллеги;
- соседи по дому;
- руководители отделов.

Задания аналитического характера помогают студентам выявлять специфику отдельных аспектов ораторского искусства, стимулируют обращение к теоретическим источникам за полезной информацией, отрабатывают умение находить достоинства и недостатки в чужих выступлениях, в целом способствуют развитию критического мышления.

Немаловажным в процессе работы со студентами является использование аналитико-конструктивных заданий, которые позволяют применять полученные знания на практике. Приведем ряд примеров подобных упражнений из нашей практики.

Задание 1. Подготовьте памятку с рекомендациями по подготовке публичной речи, используя теоретический материал раздела (учебника или учебного пособия, в котором отражена специфика публичной речи).

Задание 2. Внимательно изучите вступительную часть публичного выступления и придумайте к нему заключение в соответствии с целью оратора.

Задание 3. Отредактируйте данный негативный образец публичного выступления, назовите допущенные в нем недочеты.

Задание 4. Включите в данный фрагмент публичной речи 5–6 приемов привлечения внимания аудитории.

Задание 5. В приведенном фрагменте публичного выступления выявите информацию, которую можно отобразить на слайдах. Аргументируйте свой выбор.

Задание 6. Сформулируйте критерии для анализа публичной речи (задание выполняется в группах по 4-5 человек, затем происходит обсуждение критериев, в результате чего создается четкий и всесторонний план анализа выступления). Данный план анализа публичной речи может стать основой для последующей оценки выступлений самих студентов. Так, в качестве *критериев* для оценки публичного высказывания могут выступать следующие:

– соответствие содержания заявленной теме, степень ее раскрытия, логика, структура выступления;

– владение материалом, т. е. насколько оратор свободен, не «привязан» к письменному варианту речи;

– владение голосом, умение преподнести материал: громкость, темп речи, отчетливость дикции;

– невербальная сторона речи: взгляд, поддержание контакта с аудиторией, мимика, жесты, поза.

Наиболее сложными являются задания конструктивного характера, которые используются при завершении обучения публичной речи и позволяют студентам продемонстрировать свое ораторское мастерство в полной мере.

Задание 1. Сочините 2-3 вступления к публичной речи, используя различные типы начала выступления (естественное, искусственное) и приёмы привлечения внимания, на любую выбранную вами тему.

Это задание позволяет детально прорабатывать отдельные структурные элементы публичной речи, различные приёмы,

активизирующие внимание аудитории, а также помогает студентам увидеть возможности вариативной подачи любой информации и апробировать на практике репертуар типов зачина и начала ораторского выступления. Приведём примеры начала публичной речи с использованием разных приёмов привлечения внимания слушателей на одну тему, созданные одним из студентов в рамках выполнения данного задания:

- *«Что понимают российские граждане под справедливостью? Что считают справедливым, а что несправедливым? Почему "по закону" не всегда означает "по справедливости"?* (вопрос к аудитории, помогающий создать проблемную ситуацию)».
- *«Уважаемые коллеги! Каждый из нас сталкивался с темой несправедливости закона, даже в малейших ее проявлениях. Сегодня я хочу открыто поговорить об этом* (указание на единомышленников)».

Задание 2. Подготовьте публичное выступление на любую из предложенных тем.

В качестве примерных тем для подготовки публичных выступлений мы предлагаем следующие:

- Специфика языка интернет-общения.
- Речевые ошибки и недочеты в современных СМИ.
- Анализ речевых ошибок и недочетов в современных эстрадных песнях.
- Речевая агрессия в современном интернет-общении: основные причины, анализ примеров, способы предупреждения и нейтрализации.
- Жесты и мимика оратора: правила использования, типичные недочеты.
- Оратор и его аудитория: правила взаимодействия.
- Анализ речевых ошибок в текстах официально-делового стиля (заявлениях, объяснительных записках и др.).
- История возникновения публичной речи в Древней Греции (на примере известных ораторов).
- Речевой этикет в сфере делового общения.
- Специфика аргументативной речи. Уловки в споре.
- Язык современной рекламы.
- Формирование имиджа делового человека.
- Особенности общения с аудиторией радио- и телевещания. Основные принципы организации радио- и телевизионной речи. Особенности речевого поведения при проведении телеинтервью.
- Классификация типов собеседников.
- Невербальные средства в деловой разговорной практике. Невербальные средства повышения делового статуса.
- Защита от некорректных собеседников при ведении деловой беседы. Техника нейтрализации замечаний собеседника при ведении деловой беседы.
- Требования к вопросам и ответам в деловом общении: классификация вопросов, виды ответов.

Представленные формулировки тем перекликаются с содержанием изучаемых дисциплин, подготовка докладов не только помогает отрабатывать ораторские умения студентов, но и способствует расширению их кругозора.

Задание 3. Вытяните лист с тезисом и с помощью 2-3 аргументов докажите или опровергните его.

Данное задание может выполняться как на основе предварительной подготовки (как правило, мы даём 3-5 минут на обдумывание системы доказательства), так и без подготовки, что помогает формировать и совершенствовать навык быстрой словесной реакции на спонтанно возникающие ситуации в настоящей и будущей профессиональной коммуникативной практике студентов.

Задание 4. Вытяните лист с автором и названием несуществующей книги. Ваша задача – ответить на вопросы аудитории, как будто данную книгу вы прочли.

Названия книг могут быть шуточными и необычными, это способствует формированию интереса к учебному материалу, усложняют задачу отвечающих. Возможные примеры:

- *Гламурная Я. Шьем в домашних условиях розовые юбки в стразиках;*
- *Франкен Штейн. Зеленая жуть в клетку (роман-триллер);*
- *Подорожников О. Н. Как лечиться экстрактом чугуна и др.*

Подобное задание ориентировано на отработку умений публично мыслить и спонтанно облекать в речевую форму свои рассуждения. Его игровая форма, как правило, вызывает у студентов интерес и мотивирует на создание качественных высказываний.

Задание 5. Вытянуть тезис и привести 3 аргумента «за» и 3 аргумента «против» (риторическая игра «Pro&contra»).

Задание позволяет встать на позицию оппонента, в том числе способствует формированию умений предвосхищать возможные возражения.

Задание 6. Вытяните ситуацию торжественной речи (поздравить коллегу, открыть/закрыть мероприятие, поблагодарить, представить аудитории гостя и др.) и создайте эпидейктическое высказывание с учетом ситуации. Приведём примеры формулировок подобного задания:

- ***Создайте похвальное слово в адрес:***

а) *вашего учебного заведения*;
б) *любимого актера (певца, музыканта, музыкальной группы)*;
в) *вашего друга*;
г) *компьютера*;
д) *футбольного мяча*;
е) *телевизора*;
ж) на выбор.

- ***Создайте поздравительную речь в предложенной ситуации:***

а) *ваша команда выиграла соревнования*;
б) *у вашего друга день рождения*;
в) *вашего коллегу повысили в должности*;
г) на выбор.

Как видно из примеров, данное задание может носить игровой характер, предполагать шуточные высказывания.

Задание 7. Создайте аргументативное высказывание на предложенную тему. В качестве тем могут выступать цитаты известных личностей, афоризмы и т. д., например:

а) *«В тяжелые времена от деловых людей толку больше, чем от добродетельных» (Ф. Бэкон)*;
б) *«Общаясь, люди создают друг друга» (Д.С. Лихачев)*;
в) *«Если человек способен выслушивать оскорбление с улыбкой, он достоин стать вождем» (Н. Брацлав)*;
г) *«Наши неудачи поучительнее наших удач» (Г. Форд)*;

д) на выбор.

Задание 8. Подготовьтесь к устному публичному выступлению (2-3 минуты), используя 10 различных риторических фигур и тропов, 2-3 интересных и показательных факта на одну из предложенных тем (см. ниже).

1) «Глаза» и «уши» рекламы.
2) Зачем нужны отметки в вузе?
3) Речь в защиту русского языка.
4) У природы нет плохой погоды.
5) «Спасибо тому, благодаря чему мы несмотря ни на что».
6) Твои путеводители по книге.
7) Ода улыбке.
8) Каков активный отдых?
9) Как прожить в России без денег?
10) Бизнесмены: что это за люди?
11) Легко ли быть спортсменом?
12) «Я помню чудное мгновенье…».
13) «Разговор – это здание, которое строят совместными усилиями» (А. Моруа).
14) Люди учатся, как говорить, а главная наука – как и когда молчать» (Л. Толстой).
15) «Пустячные законы порождают великие преступления» (Овидий).
16) «Среди книг, как и среди людей, можно попасть в хорошее и дурное общество» (К. Гельвеций).
17) «Государство не виновато, если правитель плох» (Еврипид).
18) «Почти всегда скромность прямо пропорциональна талантливости» (Г. Плеханов).
19) «Судьба и характер – это разные названия одного и того же понятия».

Подобного рода задание способствует отработке и совершенствованию навыков, связанных с поиском актуальной и интересной для потенциальных слушателей информации и словесным украшением создаваемого высказывания с учетом тематики выступления, его цели и задач, особенностей аудитории.

В результате выполнения данных заданий, особенно реализуемых устно, целесообразно организовывать коллективное обсуждение, включающее конструктивную критику, что также будет способствовать совершенствованию ораторских умений. Кроме того, полезен публичный самоанализ, чему способствует просмотр видеозаписи своего выступления: студент видит себя «со стороны» и может объективно оценить достоинства и недостатки.

Также отметим, что в рамках подготовки будущих ораторов хорошо себя зарекомендовали задания на отработку устно-речевых средств выразительности:

- Произношение сложных сочетаний звуков (*nтка/nтки/nтке/nтку; ктпа/ктпи/ктпе/ктпу* и др.) и скороговорок, способствующих четкости дикции (*Расчувствовавшегося конституционалиста Константина нашли акклиматизировавшимся в Константинополе. Девочка упала с подвыподвертом и опрокинула пакет из-под попкорна*).
- Произношение фраз с различным логическим ударением и интонационным рисунком.

Например: Произнесите фразы, придавая им прямой и противоположный смысл при помощи интонации:

Рад вас видеть. Спасибо за комплимент. Спасибо за работу. Очень вам признателен. Я в восторге. С удовольствием. Спасибо, мне было приятно ваше внимание. Мне это очень нравится. Приятно было с вами поговорить.

- Задания по работе с пантомимикой (передайте информацию только мимикой и жестами, проанализируйте пантомимику оратора, оцените ее уместность, определите содержание речи по пантомимике (без звука), и сравните, просмотрев фрагмент со звуком, насколько точно удалось это сделать).

Подобные задания акцентируют внимание студентов не только на содержательной стороне ораторской речи, но и на невербальных её компонентах, что способствует формированию у будущих специалистов целостного представления об искусстве публичного выступления и его значимых составляющих.

Выводы. Таким образом, выстроенная система работы по формированию и совершенствованию ораторских умений с применением различных типов заданий может успешно использоваться в рамках обучения студентов разных направлений и профилей подготовки с учетом их специфики.

Литература:

1. Русский язык и деловое общение: учебное пособие: текст. электрон. изд. / Л.В. Гордеева, И.В. Журавлева, Т.Ю. Зотова, А.П. Суркова; под общ. ред. Т.Ю. Зотовой, А.П. Сурковой; М-во науки и высшего образования Рос. Федерации, Кузбас. гум.-пед. ин-т Кемеров. гос. ун-та. – Электрон. текст. дан. – Новокузнецк: КГПИ КемГУ, 2021. – 1 электрон. опт. диск (CD-R).

Педагогика

УДК 378.147

кандидат педагогических наук Зотова Татьяна Юрьевна
Кузбасский гуманитарно-педагогический институт
Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк);
кандидат педагогических наук Суркова Анастасия Павловна
Кузбасский гуманитарно-педагогический институт
Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк)

ТАКТИКИ РЕЧЕВОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В АСПЕКТЕ ИЗУЧЕНИЯ КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПЕДАГОГА

Аннотация. В данной статье представлен практический опыт обучения студентов (будущих педагогов) и развития их профессиональных коммуникативных умений. По мнению авторов, конструктивный характер педагогического взаимодействия обусловлен выбором уместных речевых средств, которые применяет учитель в ситуациях профессиональной практики. В связи с этим авторы рассматривают понятие «педагогическое воздействие» и характеризуют такие его разновидности, как монологическое и диалогическое. В рамках монологического воздействия педагога акцентируют внимание на императивной и манипулятивной стратегиях. В качестве наиболее оптимального отмечается воздействие диалогическое (взаимодействие). В работе особое внимание уделено специфике типичных тактик речевого

воздействия. Отдельно рассматриваются тактики, характерные для ситуаций педагогического спора и комических жанров речи учителя. В статье детально анализируются конструктивные и деструктивные тактики воздействия с их примерами. Профессионализм современного педагога предполагает, по мнению авторов, четкое видение границы между названными тактиками, понимание того факта, что деструктивные приемы воздействия зачастую провоцируют недопонимание и конфликтность между учителем и учениками, мешают реализации целей и задач урока. В свою очередь, в статье отмечается, что конструктивные тактики педагогического воздействия способствуют развитию доброжелательных взаимоотношений в классе. Кроме того, они помогают не допускать напряженности и конфликтов и облегчают достижение педагогических задач. Статья содержит конкретные образцы аналитических, аналитико-конструктивных и творческих заданий с их анализом и примерами выполнения.

Ключевые слова: педагогическое воздействие, конструктивные и деструктивные тактики воздействия учителя, профессиональная коммуникация педагога, коммуникативные умения учителя, виды коммуникативных заданий.

Annotation. This article presents the practical experience of teaching students (future teachers) and developing their professional communication skills. According to the authors, the constructive nature of pedagogical interaction is due to the choice of appropriate speech means that the teacher uses in situations of professional practice. In this regard, the authors consider the concept of "pedagogical influence" and characterize such varieties of it as monologue and dialogic. As part of the monologic impact of the teacher, attention is focused on imperative and manipulative strategies. Dialogic influence (interaction) is noted as the most optimal. In the work, special attention is paid to the specifics of typical tactics of speech influence. Tactics typical for situations of pedagogical dispute and comic genres of the teacher's speech are considered separately. The article analyzes in detail the constructive and destructive tactics of influence with their examples. The professionalism of a modern teacher implies, according to the authors, a clear vision of the boundaries between these tactics, an understanding of the fact that destructive methods of influence often provoke misunderstanding and conflict between the teacher and students, hinder the implementation of the goals and objectives of the lesson. In turn, the article notes that constructive tactics of pedagogical influence contribute to the development of friendly relationships in the classroom. In addition, they help to prevent tension and conflict and facilitate the achievement of pedagogical tasks. The article contains specific samples of analytical, analytical-constructive and creative tasks with their analysis and examples of implementation.

Key words: pedagogical influence, constructive and de-constructive tactics of the teacher's influence, professional communication of the teacher, communicative skills of the teacher, types of communicative tasks.

Введение. Конструктивный характер педагогического общения обусловлен выбором оптимальных речевых средств, которые применяет учитель в ситуациях профессионального взаимодействия. В связи с этим особое значение приобретает формирование у будущих педагогов представления о конструктивных и деструктивных речевых тактиках воздействия на учащихся.

Успешность и профессионализм современного педагога предполагают, что он видит четкие границы между названными тактиками, осознает, что деструктивные приемы воздействия зачастую провоцируют недопонимание и конфликтность между учителем и учениками, мешают реализации целей и задач урока. В свою очередь, конструктивные тактики педагогического воздействия способствуют развитию доброжелательных взаимоотношений в классе, помогают не допускать напряженности и конфликтов и облегчают достижение педагогических задач. Несмотря на то, что «репертуар» педагогически целесообразных жанров речи, включающих разнообразные тактики воздействия, достаточно широк, владение ими, безусловно, входит в профессиональную коммуникативную компетентность и должно быть сформировано у студентов педагогического вуза. В рамках данной статьи планируется рассмотреть ряд заданий, которые связаны с анализом и использованием уместных тактик педагогического воздействия в практической работе по формированию коммуникативных умений будущих педагогов.

Изложение основного материала статьи. В ходе изучения дисциплин «Русский язык и культура речи», «Коммуникативная культура педагога», «Педагогическая риторика», реализующих коммуникативную компетенцию, у студентов не только совершенствуется правильная речь, соответствующая нормам литературного языка, но и формируются профессиональные умения, связанные с анализом речевых ситуаций и созданием профессионально значимых высказываний, которые будут помогать успешному решению педагогических задач.

Кратко рассмотрим ключевые для данной статьи понятия. Сфера профессионального общения учителя предполагает умение правильно осуществлять педагогическое воздействие, под которым понимается ряд коммуникативных действий с целью изменить поведение учащихся, их убеждения и т.д.

Педагогическое воздействие (как и любое другое) может быть монологическим либо диалогическим (развивающим), по мнению некоторых исследователей. Особенность монологического воздействия связана с тем, что его субъект (например, учитель) считает себя основным «источником истины», а собеседника (ученика или класс) воспринимает в качестве объекта приложения своих усилий, чьи эмоции, чувства, мнения не важны. Диалогический же тип воздействия рассматривает коммуникантов как равноправных субъектов, учитывающих мнения собеседника несмотря на иерархию социальных ролей. Монологический тип воздействия, в свою очередь, включает императивные и манипулятивные стратегии. Отметим, что под речевой стратегией мы, вслед за О.С. Иссерс, понимаем «основной план общения», т.е. речевые действия, которые нацелены на решение общей коммуникативной задачи говорящего [2, С. 109].

В случае, когда педагог использует императивную стратегию воздействия, он прямо формулирует учащимся желаемый результат без рассмотрения их мнения и возможности иных вариантов поведения. К примеру: «Вы не можете после звонка встать и уйти! Я решаю, когда урок закончен! Сидите и ждите, когда я вас отпущу!» В педагогическом общении (как и любом другом) императивное воздействие не всегда уместно, поскольку ученики в нем видят неуважение к своей личности, зачастую воспринимают подобную категоричность как нежелание учителя их понять, как некий «деспотизм», что закономерно может вызывать протесты и желание поступить наперекор мнению педагога.

Другой вариант педагогического воздействия – манипулятивная стратегия – предполагает, что педагог старается организовать влияние на учащихся в скрытой форме, чтобы добиться необходимого результата, а не стремится прямо формулировать свою цель. Приведем пример: *«В кабинете около доски много мусора. Учитель, обращаясь к одному из учеников: «Саша, ты мой лучший помощник…» (переводит взгляд с ученика на беспорядок). Ученик берет веник и подметает пол».*

Исследователи считают, что более эффективной стратегией педагогического воздействия является *диалогическая (развивающая)*, которая противопоставлена монологической. Зачастую диалогическое воздействие заменяют термином «взаимодействие», подчеркивая равноправие коммуникантов. При диалогическом воздействии (взаимодействии) коммуниканты прислушиваются к мнению друг друга, стараются понять эмоции собеседника, договариваются, а не конфликтуют. Например: *«Ученики оказались не готовы к самостоятельной работе, извинившись и объяснив это репетицией школьного мероприятия. Учитель: «Я понимаю, это важно. Но важна и работа над темой. Договоримся, что выучите материал к следующему уроку». Ребята соглашаются».*

Мы уже упоминали ранее, что воздействие может осуществляться прямо либо в скрытой форме в зависимости от выбора соответствующей тактики речевого воздействия. Речевой тактикой называют действия, которые способствуют реализации общей стратегии. На данном основании исследователи (О.С. Иссерс, Е.В. Клюев и др.) по способу выражения речевого намерения выделяют прямые и косвенные тактики. Прямые тактики воздействия предполагают, что «говорящий сообщает слушателю просто и непосредственно то, что имеет в виду» [4, С. 149]. Косвенная же тактика «предлагает… некую загадку – большей или меньшей трудности, разгадав которую, слушатель получит представление о содержании сообщения и причину, по которой сообщение строится непрямо» [4, С. 159]. Достоинствами косвенных тактик можно назвать то, что собеседник имеет свободу выбора ответных действий, а недостатком считается то, что главная идея адресанта не всегда бывает понята однозначно, как при прямом воздействии. В связи с этим некоторые учителя, как правило, опасаются использовать косвенное воздействие, боясь быть неверно или неточно понятыми. Приведем пример неудачного использования косвенной тактики: «*Во время урока в 6 классе учитель, посмотрев на приоткрытое окно, замечает, обращаясь к сидящему рядом ученику: «Мне кажется, что у нас стало холодновато!», что является косвенно выраженной просьбой закрыть окно. «Да, – соглашается ученик, не предпринимая никаких действий, – точно, прохладно!».*

По характеру воздействия на собеседника речевые тактики можно отнести к *конструктивным* либо *деструктивным*. Учитель, который использует в своей коммуникативной профессиональной деятельности конструктивные тактики, может снижать уровень конфликтности учебной ситуации, мягко выражать несогласие и воздействовать на учеников, тем самым демонстрируя культуру речевого взаимодействия, которая в дальнейшем может быть воспринята обучающимися в качестве модели поведения в аналогичных условиях. Деструктивные тактики, напротив, способствуют усилению конфликтогенного характера общения и нарушают процесс успешного педагогического взаимодействия. По нашим наблюдениям, типичными речевыми жанрами, в которых находит отражение применение разного рода тактик, являются педагогический спор и жанры комического воздействия учителя, в особенности такой частотный спонтанный жанр, как шутка.

Рассмотрим речевые тактики, которые частотны в ситуациях педагогического спора, под которым мы понимаем профессионально значимое публичное устное высказывание аргументативного типа, в рамках которого происходит взаимодействие учителя и учеников.

Так, к конструктивным по характеру воздействия на учеников речевым тактикам, которые применяются в педагогическом споре, на наш взгляд, можно отнести: оценочное похвальное высказывание (*«Молодец, что заметила это несоответствие!..»*); обращение к третейскому суду (*«Ребята, давайте рассудим, кто из ваших одноклассников прав в данной ситуации…»*); компромиссное решение (*«Давай договоримся следующим образом: я не буду ставить тебе плохую отметку, но на следующем уроке ты получишь дополнительную карточку с заданиями»*); проявление огорчения поступком, высказыванием ученика (*«Я расстроена из-за твоего поступка…»; «Я не думала, что ты способен на такое отношение…»*); частичное согласие (*«Хорошо. Но в следующий раз на мою помощь не рассчитывай…»*) и др. речевые тактики.

Как деструктивные речевые тактики, негативно влияющие на процесс спора и на общение в целом, мы определяем: тактику авторитета (*«Напоминаю, что учитель здесь я!»*); припоминание ошибок ученика (*«А сам-то сколько ошибок сделал в работе!»*); ответную агрессию (*«Лучше за собой следи!»*); заявление в категоричной форме (*«Я сказала «три», значит «три»!»*); возмущение или недовольство в раздраженной форме (*«Еще чего!»*); издевку, насмешку (*«Ну ты прямо гений непризнанный!»; «Если ты настолько сообразительная…»*); грубый по форме выражения приказ (*«Заткнулись все!»; «Сел на место!»*) и другие тактики отрицательного воздействия.

Рассмотрим варианты заданий, которые можно использовать в ходе изучения ситуаций *педагогического спора* и типичных для него речевых тактик.

В ходе занятия по изучению особенностей педагогического спора преподавателю целесообразно обратить внимание студентов на такую важную характеристику спора, как результативность. Основными критериями определения результативности педагогического спора являются вербально и невербально выраженное согласие учеников, одобрение и поддержка всего класса и др. Кроме того, споры должны анализироваться с позиции конструктивности / деструктивности.

Для сопоставительного анализа можно использовать описание следующей ситуации: *«В класс пришел работать новый учитель математики. Через несколько занятий один из учеников заявляет ему: «Я не думаю, что вы сможете нас чему-то научить!..».*

Вариант 1: *Учитель довольно* ***резко*** *реагирует: «****Кто ты такой, чтобы об этом судить?! Загляни в свои тетради – двойка на двойке! Если я здесь стою перед вами, то это значит, что я подтвердил свои знания, получив диплом! А вот ты не можешь похвастаться успехами по моему предмету!****».*

Вариант 2: *Учитель обращается с вопросом к классу: «Ребята,* ***вы все считаете****, что я ничему вас не могу научить или это субъективное мнение Виктора?* ***Мне кажется****, еще рано об этом судить, мы только начали совместный путь… Кроме того, в таком деле, как ученье,* ***необходимы усилия двух сторон****: мои и ваши…».*

Анализируя предложенные варианты, студенты, как правило, указывают, что в первом случае учитель создает высказывание явно деструктивного характера, что разрушает межличностные отношения в классе, оказывает стрессовое воздействие на учеников, формирует негативное отношение как к учителю, так и к учебному предмету в целом. Во втором примере поведение педагога характеризуется как конструктивное, поскольку он стремится избежать конфликта в профессионально неприятной ситуации, обращаясь за поддержкой ко всему классу, приводя объективный аргумент о начале занятий и предлагая школьникам тоже приложить усилия для того, чтобы разобраться в изучаемом предмете. Таким образом, студенты отмечают влияние характера протекания спора на педагогический процесс, и в результате коллективного обсуждения выявляют отличительные особенности конструктивного и деструктивного споров, их значимые последствия для дальнейшего педагогического взаимодействия.

Следующая группа заданий направлена на рассмотрение языковых особенностей педагогического спора (речевых тактик) [1].

Одно из заданий предполагает следующее: разыграть по ролям фрагменты из предыдущего задания и ответить на вопрос, какие речевые средства моделируют деструктивный/конструктивный характер ведения педагогического спора. Выполняя задание, студенты могут отметить, что в первом случае учитель спонтанно реализовал такие деструктивные элементы, как «ответная агрессия», «насмешка», «припоминание ошибок». Кроме вербальной агрессии, в этой ситуации учитель также мог использовать резкую тональность общения, оскорбительную интонацию и угрожающие жесты и мимику. Подобное поведение учителя формирует негативную установку не только к нему самому, но и к учебному предмету, ухудшает качество совместной деятельности, психологически травмирует детей. Во втором примере, по мнению студентов, учитель, не отвечая на агрессивное высказывание учащегося, снимает конфликтность ситуации с помощью таких конструктивных элементов речевого воздействия, как «обращение к третейскому суду», «мягкое возражение» и «вовлечение в совместную деятельность». Кроме того, педагог может использовать паралингвистические и невербальные средства воздействия: спокойный тон, прямой взгляд, умеренную жестикуляцию. Таким образом можно подвести студентов

к понятию речевой тактики – комплекса приемов, способствующих реализации поставленной цели.

Следующее задание предполагает работу по выявлению речевых тактик в педагогическом споре и определению их характера на основе анализа различных учебно-речевых ситуаций. Используя разноцветные маркеры, студенты могут выделять конструктивные и деструктивные речевые тактики, применяемые учителем в процессе спора. Подобная работа позволит формировать умения анализировать коммуникативное поведение учителя на наличие определенных речевых средств, влияющих на характер спора, а также различать их как конструктивные и деструктивные элементы педагогического спора. Продолжением этого задания может стать составление сводной таблицы «Конструктивные и деструктивные речевые тактики в педагогическом споре с учениками», в которой могут найти отражение и наиболее типичные примеры подобных тактик, взятые из раздаточного материала или приведенные студентами из собственной речевой практики.

Таким образом, данное задание позволит сделать вывод, что характер протекания педагогического спора и его результат во многом зависят от речевых действий учителя, от выбранных им речевых тактик воздействия/взаимодействия.

В ходе выполнения задания педагог также может обратить внимание студентов на то, что в процессе спора учитель использует не только прямые, но и косвенные тактики воздействия. Для этого возможно рассмотреть речевые тактики учителя, например, во фрагментах 1-3 и определить их характер и особенности употребления [1].

1. *Классный руководитель, вступаясь за девочку, которую мальчики не хотели брать в команду для участия в викторине, аргументируя это тем, что «ей бы только перед зеркалом крутиться!», процитировала строки из «Евгения Онегина» А. С. Пушкина: «**Быть можно дельным человеком и думать о красе ногтей…**».*

2. *Ученик, не желая признать свою неправоту, резко высказывается в адрес учителя, на что тот задумчиво замечает: «**Ах, Моська, знать, она сильна, раз лает на слона…**».*

3. *Урок русского языка. Учитель, не проверив домашнее задание, продолжает вести урок.*

Один из учеников: А почему вы не проверили домашнее задание?

Учитель: Олег, сегодня я не буду проверять домашнее задание…

Ученик: Вот так всегда, когда я не готов, вы спрашиваете, а когда готов – нет!

*Учитель: **Олег, не думала, что ты способен на такой подвиг! Ну раз уж случилось чудо, я тебя обязательно спрошу!***

Анализируя характер предложенных ситуаций педагогического спора, студенты должны отметить его конструктивность/деструктивность и тот факт, что в приведенных примерах используются такие косвенные речевые тактики воздействия, как «намек» (на основе цитат – в первом и втором фрагментах) и «шутка» (в третьем примере). Обращение к тактикам косвенного воздействия в данных ситуациях может быть вполне оправданно, так как во время спора из-за повышенной эмоциональности его участников прямые тактики не всегда результативны, а иногда даже приводят к противодействию со стороны учащихся, поэтому в некоторых случаях будет уместным использование косвенных тактик, способствующих мягкому воздействию учителя на своих учеников (как в первом примере). Вместе с тем их неуместное использование может привести к обратному эффекту. Так, во втором фрагменте неуместный намек в реальности имел деструктивные последствия: мальчика стали называть Моськой, что вызывало у него раздражение, и он переставал работать на уроке. В третьей ситуации шутка учителя может иметь разные последствия: с одной стороны, чувство юмора учителя может нейтрализовать негативные эмоции из-за непроверенного задания), а с другой стороны, шутка может быть неверно понята учеником и вызвать обиду. В результате анализа фрагментов студенты должны прийти к выводу о том, что применение косвенных речевых тактик способствует повышению эффективности общения, помогает избежать назидательности и конфликтных ситуаций.

Далее рассмотрим задания, связанные с характеристикой стратегий и тактик, которые используются в процессе комического воздействия учителя. Отметим, что речевые стратегии учителя при использовании комического воздействия должны способствовать оптимизации педагогического процесса.

Комическое воздействие предполагает применение одной или нескольких речевых тактик, которые будут способствовать реализации базовой стратегии. Обратим внимание на то, что тактики комического воздействия следует применять с осторожностью, так как они могут быть восприняты неоднозначно, поскольку восприятие юмора во многом зависит от условий общения (характера ученика, интонационного оформления и других факторов). В ходе анализа работ исследователей (О.С. Иссерс, А.Н. Лука, И.П. Тарасовой, С.Ю. Теминой, А.С. Чернышева и др.), а также наблюдения за профессиональным общением педагогов, мы выделили ряд возможных тактик воздействия при помощи юмора: комическое развенчание (*Учитель слышит, как ученики 6 класса восхищаются одиннадцатиклассником, который запугивает других ребят, пытается отнять у них деньги на обед и т.д.: «Он такой крутой, сильный! Он известная личность!» «Ну да, – говорит педагог, – известная в отделе по делам несовершеннолетних!»*); парадокс (неординарные действия) (*Ученики с целью проверить реакцию молодого учителя-практиканта неожиданно начинают издавать монотонное гудение во время урока. Учитель: «Надо же, ребята, сейчас зима, а к нам на урок уже прилетели шмели и пчелы! Не переживайте, я думаю, они не кусаются (с улыбкой)! Переходим к выполнению упражнения»*); гиперболизация (*«К следующему уроку проверю ваши диктанты. Надеюсь, трех литров валерьянки мне для этого хватит…»*); «несерьезная» серьезность (*«Ну не знаю, можно ли тебя похвалить за такую отметку? Всего-навсего 5 получил!»*); тактика переключения внимания (*«Ученики во время урока начали громко ссориться. Учитель: «Саша и Маша, вы такие нервные потому что проголодались? Посмотрите на часы, уже скоро большая перемена и вы пойдете в столовую»*); комические угроза, требование, замечание (*«Это что за безобразие?! Почему за диктант ни одной плохой отметки? Если так дальше пойдет, так вы всем классом ЕГЭ на 100 баллов напишете? Ух, молодцы!»*); тактика комического намека (*«Учитель говорит опоздавшему на 20 минут ученику: «Петя, ничего, что мы начали урок без тебя?»*).

В процессе занятий студентам можно предложить для анализа ситуации педагогического общения с целью выявления стратегий и тактик комического воздействия, например: *На практике в старшем звене уроки ведет студентка. Школьники решают устроить ей «проверку». В самом начале урока они начинают ее отвлекать: «Ирина Петровна, скажите, а какая у вас в вузе стипендия?» Студентка отвечает: «**Стипендия у меня в рублях, Иван**! Не отвлекайся от проверки домашнего задания». Ученики смеются и одобрительно переглядываются.*

В приведенной ситуации главная стратегическая цель студентки – продолжить вести урок, оказав на учеников воспитательное воздействие. С этой целью применяется тактика неординарной, неожиданной реакции на слова школьников. Это помогает педагогу «перехватить» инициативу в общении, комически воздействовать на учащихся, чтобы они осознали, что несмотря на недостаток опыта, учитель уверен в себе и им не удастся «сбить его с толку» и сорвать урок. Комический намек, который применяет молодой педагог, расположил к ней класс. Ученики положительно оценили то, что на них воздействуют не с помощью замечаний или нотаций, а посредством юмора, таким образом, контакт с классом состоялся, а все проблемы при проведении урока были устранены.

Выводы. Подводя итоги, отметим, что все перечисленные разновидности заданий регулярно используются на

вузовских занятиях и помогают, на наш взгляд, эффективно развивать коммуникативно-речевые умения будущих педагогов успешно применять в профессиональной деятельности речевые стратегии и тактики. Разумеется, перечень речевых тактик, актуальных для успешного педагогического воздействия, далеко не полный и может регулярно пополняться новыми на основе анализа практического опыта педагогов.

Литература:

1. Зотова, Т.Ю. Методика обучения педагогическому спору в системе профессиональной подготовки учителя / Т.Ю. Зотова // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов. – Ялта: РИО ГПА, 2018. – Вып. 60. – Ч. 1. – С. 126-130.
2. Иссерс, О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи / О.С. Иссерс. – Омск, 1999. – 285 с.
3. Клюев, Е.В. Риторика: учеб. пособие для вузов / Е.В. Клюев. – Москва: Приор-издат, 2005. – 270 с.
4. Суркова, А.П. Основные стратегии и тактики комического воздействия педагога на школьников в учебно-речевой ситуации / А.П. Суркова // Образовательная среда сегодня: стратегии развития: материалы II Междунар. науч.- практ. конф. (Чебоксары, 05 июня 2015 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. – С. 290-295.

Педагогика

УДК 796/799

кандидат педагогических наук, доцент Иванов Сергей Меркурьевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский государственный лингвистический университет» (г. Москва);
старший преподаватель кафедры физического воспитания Борисова Ксения Олеговна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский государственный лингвистический университет» (г. Москва);
старший преподаватель кафедры физического воспитания Федоров Игорь Григорьевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский государственный лингвистический университет» (г. Москва)

ЗНАЧЕНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ДЛЯ ПОЛНОЦЕННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

Аннотация. В статье рассматривается проблема значения физической подготовки военнослужащих для их полноценной профессиональной деятельности в позитивном смысле этого слова. О стимулизации и о подъеме мотивации к физическим упражнениям и спорту. Также способности проявить самостоятельность и инициативу. О многогранном процессе, в котором используются различные средства, формы и методы. Кроме этого, об изменении образа жизни за период обучения в вузе. Ещё рассказывается о том, что физическому обучению и воспитанию присущи общие и частные закономерности педагогической деятельности, и конечно же специфические черты. И то, что педагогический процесс совершенствования физических способностей военнослужащих связан с непосредственным воздействием на биологическую природу человека. Конечно же изучается в статье актуальность физической подготовки, которая обусловлена различными факторами. В ней также раскрывается понимание механизма взаимосвязей между физической подготовленностью и результатами учебно-боевой деятельности. В статье рассказывается ещё и о направлении физической подготовки в военно-учебном заведении. И что она, (физическая подготовка), должна способствовать пропаганде здорового образа жизни, воспитанию духовности и нравственности, морально-волевых и психических качеств. Ещё сравниваются между собой с целью выявить различия между тренированным и не тренированным организмами военнослужащих. Разбирается учебно-боевая деятельность военнослужащих при выполнении физических упражнений. Изучаются высокая и недостаточная физическая готовность. Формируются специфичные для них функциональные системы.

Ключевые слова: физическая подготовка и воспитание, занятия по физической культуре, мотив, интерес, показатели образа жизни, период обучения.

Annotation. In article the problem of value of physical training of the military personnel for their full professional activity in positive sense of this word is considered. About a stimulization and about rise in motivation to physical exercises and sport. Also abilities to show independence and an initiative. About many-sided process in which various means, forms and methods are used. Besides, about change of a way of life during training in higher education institution. It is still told that the general and private regularities of pedagogical activity, and of course peculiar features are inherent in physical training and education. And the fact that pedagogical process of improvement of physical abilities of the military personnel is connected with direct impact on biological human nature. Of course the relevance of physical training which is caused by various factors is studied in article. In it the understanding of the mechanism of interrelations between physical fitness and results of educational and fighting activity also reveals. In article it is told also about the direction of physical training in military school. And that it, (physical training), has to promote promotion of a healthy lifestyle, education of spirituality and morality, moral and strong-willed and mental qualities. Are still compared among themselves to the purpose to reveal distinctions between trained and not trained by organisms of the military personnel. Educational and fighting activity of the military personnel when performing physical exercises understands. Are studied high and insufficient physical readiness. Functional systems, specific to them, are formed.

Key words: physical training and education, physical education lessons, motive, interest, lifestyle indicators, training period.

Введение. Физическая подготовка – это важная и необходимая составляющая общевоинского развития профессионализма и военно-специальной подготовки военнослужащих, неотделимая часть военно - образовательного процесса, значение которого выражается ввиде гармоничного сочетания морально-волевых и физических сил, а также возрождения, преобразования и сформированности главных жизненных ценностей [1, С. 92]. Физическая подготовка в военно-учебных заведениях и в воинских формированиях ориентирована на улучшение и повышения качества двигательных способностей военнослужащих, практическое освоение упражнений, приемов и действий учебной программы, овладение ими теоретическими знаниями, привитие организаторско - методических умений и навыков в руководстве процессом физической подготовленности военнослужащих [4, С. 73]. В образовательных учреждениях армии и флота России физическая подготовка должна быть направлена на пропаганду здорового образа жизни, воспитанию у будущих офицеров этических и нравственных ценностей, морально-волевых и психических качеств, привития желания к регулярным занятиям физическими упражнениями, в том числе и самостоятельно. В образовательной системе военнослужащих физическая подготовка и спорт – являются обязательными и важными составляющими обучения и воспитания. Они неотделимо связанны с другими изучаемыми в

ввузе дисциплинами. Этот трудоемкий иимеющий много граний процесс, в котором используются всевозможные средства, формы и методы, имеет только один объект – военнослужащих, единую цель – сформировать их как высоких профессионалов - специалистов своего дела в будущей военной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Особенности боевой деятельности требуют постоянного наличия у военнослужащих высокого уровня физической подготовленности, который обеспечивает более быстрое овладение воинской специальностью, устойчивую повседневную работоспособность и резервы функциональных возможностей организма для действий в самые напряженные моменты современного боя.

Актуальность физической подготовки обусловлена рядом факторов: возросшими требованиями современного боя к физической готовности специалистов военной сферы; важнейшим вкладом физической подготовки в повышении эффективности профессиональных действий любых военных специалистов; усилением значения и места физической подготовки военных специалистов при военно-специальных действиях, в том числе и в боевых и в экстремальных условиях; недостаточным уровнем, а порою и откровенно низким уровнем физической подготовки молодого поколения и возросшей напряженностью процесса их обучения; необходимостью качественной подготовленностью выпускников -учебных заведений Минобороны РФ к проведению формирования и повышения уровня физической подготовки у вверенного им подчиненного личного состава; важнейшим значением физической подготовки в укреплении и повышении общего состояния здоровья организма и обеспечении профессионализма на долгие годы у военнослужащих различных специальностей. Многочисленный и долгосрочный период, а вместе с ними полученный опыт от ведения всевозможных войн на протяжении длительного периода времени Русской армии и флотом, убедительно приводит к важному выводу о том, что физическая подготовка специалистов военной деятельности, является неотъемлемой составляющей системы боевого совершенствования войск и играет одну из главнейших ролей в повышении боеготовности воинских подразделений [8, С. 192]. В современное время это явление разъясняется с точки зрения так называемого переноса подготовленности военнослужащих. Перенес подготовленности – это одна из наиболее важных и сложных проблем теории и практики физической культуры вообще и физической подготовки войск в особенности.

Современные научные знания еще неполностью раскрывают механизмы и закономерности переноса подготовленности военнослужащих. Под переносом в широком смысле этого слова толкуется литературными источниками как влияние одного вида деятельности человека на другой [5, С. 151]. В узком же смысле, здесь мы имеем ввиду что это влияние систематическими физическими занятиями на различные показатели учебно-боевой и боевой видов деятельности. В данном контексте эффект физической подготовки, заключившийся в морально-этическом, тактико-стратегическом, психологическом и физическом совершенствовании, а также в усилении слаженности личного состава, переносится на специфическую военно-профессиональную деятельность.

При выполнении живым человеческим организмом того или иного вида деятельности осуществляются различные сложные движения и действия, которые сопровождаются мышечными сокращениями, активизацией функций действующих двигательных структур, сенсорным контролем и управляющим воздействием со стороны центральной нервной системы человека [1, С. 89]. Вместе с тем, каждая работа задействует определенные органы и системы, вызывает специфичное сочетание взаимосвязей в психической и биологической сферах организма, т.е. формирует своеобразное центрально-периферическое образование – функциональную систему характерную только для данного вида деятельности. Во время занятий физическими упражнениями появляются, рождаются и образовываются специфичные для них функциональные системы. Особые функции в системе также образовываются и в процессе различных видах учебно-боевой и боевой деятельности военнослужащих [7, С. 72].

В преобладающем большинстве перенос подготовленности военнослужащих происходит в целом. Наблюдать перенос отдельных ее сторон в «чистом виде» почти невозможно. Однако в каждом виде деятельности можно выделить основное звено, которое требует преимущественного проявления тех или иных показателей. Это дает возможность более глубоко уяснить механизмы переноса применительно к отдельным сторонам подготовленности человека. Грамотные и ежедневные занятия физическими упражнениями положительно воздействуют на появление, развитие и увеличение основных физических качеств, на укрепление и усиление опорно-двигательного аппарата организма человека. На занятиях физической подготовкой достигается одна из основных целей – это укрепление и увеличение массы мышц в человеческом организме [2, С. 57]. Можно отметить что, мышечная масса у специалистов военной сферы деятельности, полноценно и каждодневно занимающихся физкультурой, составляет 50-55% веса тела, а у неежедневно занимающихся физическими упражнениями – 40-45%. В результате этих физических воздействий укрепляется опорно-двигательный аппарат в организме человека, и как следствие уменьшается вероятность получения различных травм, как в обычных видах деятельности, так и в приближенных к боевым.

В науке некоторые ученые высказывают, исследуют и доказывают мысль о том, что занимаясь регулярно физической культурой это может повлиять и на антропометрические данные человека, в частности на рост и на его внешние данные, особенно это явно проявляется у подрастающих и растущих (формирующихся внешне) молодых людей (в возрасте до 27 лет). В связи с формированием и появлением повышенной мышечной массы в человеческом организме и как правило, уменьшением жировой прослойки, мышцы превращаются в более рельефный вид, устанавливаются осанка, строевая стойка и выправка. Телосложение человека становится более статной и физически развитой в хорошем понимании этого слова. Положительно и плодотворно физическая подготовка оказывает своё воздействие на военных специалистов не только в физической сфере деятельности, но и в умственной. Увеличение объема умственной деятельности у военнослужащих различных специальностей имеет очень важное значение, так как у некоторых воинских специальностей это является основой их вида деятельности и связан он прежде всего с боевой подготовкой [3, С. 27]. Боевая подготовка по праву считается одной из основных видов подготовки военнослужащих Министерства обороны Российской Федерации, которая представляет из себя процесс высокоорганизованный и имеющий свой определенный вектор деятельности в воинском обучении и воспитании специалистов в военной сфере, а также в слаживании подразделений в мирное и в военное время для выполнения боевых и других задач в соответствии с их предназначением. Одной из характеристик профессионального состояния военнослужащих, как и различных воинских формирований, является понятие «боевая готовность». В структуре боеготовности войск можно выделить следующие неотъемлемые компоненты: готовность личного состава к различным действиям в своей военной сфере деятельности, готовность материально-технических средств и готовность организационных форм. Под готовность личного состава к различным действиям в своей военной сфере деятельности в буквальном смысле понимается, совокупность отдельных присущих только им готовностей и необходимой, (важнейшей составляющей), боевой слаженностью, (сработаностью, укрепленностью), воинских формирований [3, С. 76]. Здесь важно обратить внимание на то, что профессиональный уровень боевой готовности военнослужащих может быть обеспечен только при необходимой, своевременной и достаточной подготовленностью их во всех предназначенных им сферах деятельности. При этом следует отметить, что никакой из вышеназванных компонентов, даже при максимальной степени их

развития, не способны компенсировать низкий уровень развития за счет других более высоких и развитых компонентов. Поэтому нельзя недооценивать значение физической готовности военнослужащих. Физическая готовность – это такое состояние военнослужащего, которое соответствует требованиям современного боя и позволяет успешно выполнять боевые задачи применительно к его боевому предназначению. Формирование физической готовности военнослужащих к предстоящей боевой деятельности обеспечивается под воздействием всех составных частей их жизнедеятельности при ведущем значении физической подготовки. По данным исследований проведенных военными учеными, получен вывод о том, что показатели военно-профессиональных приёмов и действий к концу учений у военнослужащих, имеющих удовлетворительную и неудовлетворительную аттестацию по физической подготовке, снижаются на 35-40%, а у военнослужащих с хорошей и отличной аттестацией лишь на 10-15%. Современные и настоящие реалии жизни требуют от военных специалистов установления, образования и поддержания на высоком уровне морально-волевых и физических качеств, ну и конечно же способности выдерживать тяжелые психические и физические нагрузки, и напряжения, испытываемые военнослужащими в условиях, приближенных к боевым. Это дает огромное основание полагать о том, что физическая подготовка, основополагающая составная часть физической готовности военнослужащих, которая занимает огромное место в системе боевой подготовки военнослужащих и их формированиях, и является её неотъемлемой частью. В современное время место такого предмета как «физическая подготовка» в системе подготовки военнослужащих и их формированиях четко определено. Во всех программах боевой готовности содержится предмет «Физическая подготовка». Физическая подготовка теперь представляет собой систему, формирующая и преобразовывающая наиглавнейшие физические качества, и конечно же будет такой системой, которая будет развивать необходимые элементарные способности человеческого организма, и которая будет учитывать основные виды деятельности специалистов военной сферы деятельности. Все вышеизложенное убедительно обосновывает значение физической подготовки – как основной составляющей боевой подготовки военнослужащих и их формированиях к выполнению боевых и других задач в соответствии с их предназначением и одного из ориентированного вектора увеличения боеготовности военнослужащих РФ (НФП-2009) [6, С. 12].

Выводы. Подводя итог вышеизложенному, мы приходим к выводу о том, что физическая подготовка позволяет значительно повысить устойчивость физиологических и психических функций организма человека для полноценной профессиональной деятельности военнослужащих и обеспечить в условиях физических нагрузок и психических напряжений физическую и умственную работоспособность на высоком и квалифицированном уровне. Следовательно, значение физической подготовки для полноценной и высококвалифицированной деятельности военнослужащих заключается в: оснащении физической подготовки к выполнению профессиональных задач, укреплении состояния здоровья, улучшении уровня физического развития организма воина, создании правильного представления о здоровом образе жизни; воспитании этичности и нравственности, морально-волевых и психических качеств, привития желания и организованности выполнять физические упражнения регулярно; формировании командных, организаторско-методических умений и навыков; формирования устойчивости организма к неблагоприятным факторам военной службы. Только понимание сплоченности взаимосвязей между физической подготовленностью и результатами боевой подготовленности может обеспечить наиболее эффективное применение в интересах увеличения и улучшения боевой готовности военных специалистов того обширного арсенала методических приемов, которые разработаны в системе физической подготовки специалистов в военной сфере деятельности Министерства обороны Российской Федерации.

Литература:

1. Верхошанский, Ю.В. Основы специальной силовой подготовки в спорте / Верхошанский Ю.В. – М.: Физкультура и спорт, 1977. – 215 с.
2. Галкин, Н.Б. Самоконтроль при занятиях физической подготовкой и спортом / Галкин Н.Б., Яичникова Л.П. – Л.: ВДКИФК, 1989. – 123 с.
3. Дедов, А.Е. Основы теории и методики физической подготовки слушателей и курсантов военно-учебных заведений некомандного профиля / Дедов А.Е., Пшеницын А.В.: Уч. пос. – Ярославль: ЯВФЭИ, 2004. – 342 с.
4. Организация и методика проведения физической культуры (физической подготовки) в военно-учебном заведении / Дедов А.Е., Чайкин И.Н., Пшеницын А.В. [и др.]: Учеб. – Ярославль: ЯВФЭИ, 2004. – 478 с.
5. Миронов, В.В. Физическая культура / Миронов В.В., Собина В.А., Яцковец А.С.: Учеб. – М.: Воениздат, 2005. – 462 с.
6. Наставление по физической подготовке и спорту в Вооруженных Силах Российской Федерации (НФП-2009). – М.: Ред.-изд. центр ГШ ВС РФ, 2009. – 198 с.
7. Руководство, организация и обеспечение физической подготовки в воинской части и подразделении: Уч.-метод. пос. – М.: Воениздат, 1990. – 169 с.
8. Теория и практика спорта в СА и ВМФ: Учебник / Под ред. Л.А. Вейднер-Дубровина и В.П.Силина: Учеб. – Л.: ВДКИФК, 1984. – 434 с.

Pedagogy

UDC 378.018.556

candidate of technical sciences, docent Imaeva Emma Shaukatovna
Federal State Budgetar Educational Institution of Higher Education
Ufa State Petroleum Technological University (Ufa);
candidate of pedagogic sciences, assistant professor Ryakhova Anna Grigorevna
Federal State Budgetar Educational Institution of Higher Education
Ufa State Petroleum Technological University (Ufa);
senior lecturer Mazidullin Denis Narisovich
Federal State Budgetar Educational Institution of Higher Education
Ufa State Petroleum Technological University (Ufa)

COMMUNICATIVE ASPECTS OF TEACHING IN THE AUDIENCE OF NON-RUSSIAN-SPEAKING STUDENTS

Аннотация. Методика преподавания в высшей школе подразумевает применение методов оптимизации обучения, поиск новых приёмов обучения, особенно в аудитории с иностранными студентами. Совокупность применяемых методов преподавания общетехнических дисциплин включает универсальный набор символов, терминов, мнемотехнику, правила и мыслительные процедуры, наполняющие память. В нерусскоязычной аудитории также важны такие факторы, как владение преподавателем культурой речи, сформированной терминологической системой дисциплины, фонетическими нормами и

наличие демонстрационных средств обучения. Преподаватель должен учитывать междисциплинарные связи, заключающиеся в языковой и терминологической преемственности с такими курсами, как «Речевая коммуникация» и «Русский язык как иностранный». На примере дисциплины «Теоретическая и прикладная механика» показаны пути усовершенствования методологии её преподавания в аудитории нерусскоязычных студентов.

Ключевые слова: общетехническая дисциплина, методология, термин, терминологический словарь, теоретическая механика, прикладная механика, мнемотехника, межпредметные связи, культура речи, текст.

Annotation. The teaching methodology in higher education implies the use of teaching optimization methods, the search for new teaching methods, especially in the classroom with foreign students. The set of applied methods of teaching general technical disciplines includes a universal set of symbols, terms, mnemonics, rules and mental procedures that fill the memory. In a non-Russian-speaking audience, factors such as the teacher's proficiency of the culture of speech, formed by the terminological system of the discipline, phonetic norms and the availability of demonstration teaching aids are also important. The teacher should take into account the interdisciplinary relationships, which consist in linguistic and terminological continuity with such courses as "Speech Communication" and "Russian as a Foreign Language". On the example of the discipline "Theoretical and Applied Mechanics", the ways of improving the methodology of its teaching in the classroom of non-Russian-speaking students are shown.

Key words: general technical discipline, methodology, term, terminological dictionary, theoretical mechanics, applied mechanics, mnemonics, interdisciplinary relationships, speech culture, text.

Introduction. One of the most important social actions in a particular group is oral communication, or speech communication. In modern society, a person as a communicant chooses for himself the path of development and advancement at social levels. If the collective is multilingual in its form and composition, then communication acquires an intercultural character, when there is no need to talk about the unity of language, speech and thinking as a criterion for successful communication. As you know, thinking in all languages is the same, however, the ways of forming and formulating thought through language are different.

During communication, speech is carried out not only with the help of language, but also with a number of other means and skills associated with the process of generating an utterance. One of the most effective means in this regard is the tolerance of communicants both in a single communication situation and in everyday life within the framework of, for example, an international student body.

The main content of the article. In publications on linguistics, psycholinguistics, philosophy, the word "tolerance" is interpreted as a designation of the concept of a patient attitude of representatives of one nation to the behavior, opinions, religious faiths of representatives of other nations. At the same time, it is pointed out that this word is appropriate only where racial segregation, mutual intolerance between different nationalities, apartheid and genocide take place.

Since there has never been racism in Russia, the word "tolerance" did not mentioned in the Russian sociolect. Instead of this term, words with a humanistic halo were used: *benevolence, kindness, favour, sympathy, patience, tolerance, admission*, etc. The word "tolerance", which is actively used today, apparently indicates that the sins of the cultural tradition of countries where racism takes place are transferred to Russian culture.

Today the term "tolerance" is used in the most positive sense by Russians, it is a key word in documents of the highest level – in the Russian Federation Presidential Decree No. 62 and in the Concept of a comprehensive examination for migrant workers. Especially often this word sounds in the speech of teachers of Russian as a foreign language and teachers of general technical disciplines working in multinational groups and looking for ways and means of forming tolerance. Without patience, it is difficult to create a tolerant environment in international groups for the successful mastering of the Russian language and the language of the specialty by foreign students and for training highly qualified specialists in technical universities.

Usually, at the pre-university stage of teaching the Russian language in groups of foreign students, there are representatives of various countries, whose civilizations are pluralistic, but at the same time radically different from each other. If Africans and representatives of the Far Eastern civilization study in one group, then a very careful approach is needed to the selection of linguo-didactic material, as well as to the culture of speech of a lecturer who teaches, for example, theoretical mechanics.

The teaching staff of the university approaches the teaching of non-Russian-speaking students from the standpoint of creating organizational and pedagogical conditions, taking into account the national specifics of students. Such an approach in the methodology of teaching non-native languages is usually called nationally oriented, which allows you to form learning conditions adapted to the characteristics of a certain national contingent.

An effective tool for the integration of representatives of different peoples is the Russian language, the study of which is today the primary task of labor migrants, as well as citizens arriving to study at Russian universities. If peoples of different countries know each other's stories, peculiarities of mentality, religious faiths, then a tolerant civil society can be created, in which the rights and freedoms of people of different races, nationalities, and confessions will be equally recognized.

When developing communicative competencies (mastering oral and written forms of communication) and competencies related to the general technical cycle of disciplines, foreign students need to create conditions for the development of various skills associated with the generative process of utterance. Quite often, non-Russian-speaking students use only numbers and formulas in the in Latin characters when solving them, while they cannot answer a theoretical question either orally or in writing. In the Russian language classes, the teacher gives exercises that teach the preparation of a statement program, the choice of the necessary lexical units, their grammatical design, internal pronunciation and external implementation of the remark. At the same time, it is especially necessary to cooperate with teachers of general technical disciplines, who form students' skills in speaking the language of terms.

A foreign student acquires the skills of formalizing internal speech when listening to the teacher's speech, when retelling, when paraphrasing – in other words, at the stage of preliminary mental preparation of a sounding coherent speech.

When choosing the necessary lexical units, it is important to know the rules for combining words, i.e. to be able to compose phrases based on semantic and logical rules, to apply these units in accordance with the topic and task of the message adequately to the situation in which speech communication takes place.

For this type of communication, dialogue interaction is best suited, in which each step of speech production is characterized by semantic exhaustion. It is in the dialogue that such principles of organizing speech communication are implemented as maxims of quantity, quality, attitude, tact, greatness, modesty, sympathy, solidarity, etc. In this case, it is necessary to pay special attention to the awareness of the participants in the dialogue of the subject (topic) and the task (main idea) of the statement.

A foreign student will be able to speak or write fluently in a non-mother tongue on condition that during these operations he does not think about the choice of linguistic means, but focuses mainly on thoughts. In other words, he owns the mechanism of coherent speech, which is accessible to a person with a sense of the prediction of utterance and the storage in memory of the words necessary for a given utterance.

That is why exercises aimed at enriching vocabulary and gradually translating a passive vocabulary into an active vocabulary are important in Russian language classes. As you know, the skills of a productive nature (speaking and writing) are formed on the skills of a reproductive type (reading and listening), therefore, the main educational unit is chosen as a text as a building material for

creating texts of a productive nature that serve as a criterion for the level of formation of communicative competencies of students. A particularly effective approach is the use of texts from textbooks in general technical or engineering disciplines (theoretical mechanics, strength of materials, physics, etc.).

When forming the pedagogical conditions for teaching Russian to foreign citizens, the methodologists recommend taking into account some factors that hinder the process of mastering a foreign language. A teacher working in groups of foreign students must know the pedagogical traditions, methods and means of teaching in the country where the foreign student came from, since it is not always possible to change the stereotypes of an adult.

It is also important to understand the psychophysiological characteristics of representatives of a particular country, to know their belonging to one of the main psychotypes, what type of perception or memory is characteristic of one or another individual representative of the group. All of these factors can help in identifying the relationship between the national characteristics of students and the corresponding teaching methods at the beginning.

As you know, at the initial stage, the most important is the process of mastering Russian phonetics. For the Vietnamese audience, Russian phonetics is the main stumbling block. The student can know many words, actively learn the basics of grammar, but the lack of pronunciation and sound-distinguishing skills prevents him from quickly getting into normal speech.

Higher requirements are imposed on the teaching of general technical disciplines in higher education. For a student, especially a non-Russian-speaking, any new discipline is associated primarily with a lecturer who knows both the technique of speech and the culture of speech. The lexical component of the lecture material should be presented in the form of keywords of a separate topic on the subject – terms. The terms form their own linguistic systems, determined by the conceptual connections of professional knowledge. In the lecture material, the generalized concept of a term must necessarily be confirmed by a clear definition, a formula, an appropriate letter designation and a unit of measure for a given quantity.

Students of the direction “Petroleum engineering” study the discipline “Theoretical and Applied Mechanics”, which contains the following modules: theoretical mechanics, strength of materials, theory of mechanisms and machines, machine elements and principles of design. Each of the previous modules prepares students for the assimilation of subsequent ones, which, in turn, constitute the basis of narrow specialization subjects. Many terms acquire a revised or new definition, in addition, it becomes necessary to designate the same concepts with other symbols.

Mastering the formed terminological system is one of the most important means of mastering the general technical discipline by students. The variety of terminological systems is caused by the vast experience of the formation and teaching of various subjects, as well as their interdisciplinary continuity. Sometimes there are simply not enough letters to designate all the terms, sometimes it is necessary to emphasize that the same value is applied and then it receives a deeper meaning, so its designation may change.

It is important for students to understand that the formed fundamental sciences have in their arsenal many textbooks, in which various terms are designated in different ways, which is due to the stages of evolution of natural science and general technical disciplines. The table shows several examples of the designation of various quantities studied in theoretical and applied mechanics, which have historically developed different letter designations and are still used in the literature. In addition to simply memorizing symbols, you must also remember about the etymology of the letter of the term and then try to use only one option.

Most of the terms and term combinations of mechanics are designated by letters of the Latin and Greek alphabets. Non-Russian-speaking students, even without fully understanding the meaning of the text of the problem written in Russian, first of all pay attention to the symbolic designations of terms, which allows them to find an analogy with a well-known formula containing the same symbols and freely solve the problem.

Mastering the formed terminological system is one of the most important ways of mastering the general technical discipline by students. In this case, additional teaching aids play an important role, among which the most significant is the terminological dictionary on the discipline. The educational process at a technical university is distinguished by an abundance of information flow of a high level of complexity and multilateral interdisciplinary connections. The assimilation and comprehension of the material by students is possible only if their language competence is sufficiently high, which is primarily associated with the level of proficiency in the language of the specialty by the teacher himself.

The main methods of teaching general technical discipline in higher education are considered to be the forms of skills and knowledge to be imparted: 1) the ability to use logical and mathematical means correctly; 2) the ability to analyze, using the mathematical apparatus and technical means of scientific penetration; 3) the ability to find conclusions and make science-based decisions; 4) the ability to use the information received; 5) knowledge of the basic laws of science that contribute to the expansion and development of information; 6) arming with valuable and useful ideas for improving activities in the field of this science.

If the methodology is a complex of building materials from which all the bridges of the transition from one size and the connections between them to another are constructed, then the methodology of theoretical and applied mechanics is everything that allows you to store in a “reduced” form the knowledge accumulated by mankind about the most general laws of mechanical motion and mechanical interactions and, if necessary, expand this knowledge to specific problems, i.e. in relation to real machines and mechanisms.

When students study theoretical and applied mechanics, the teacher should rely on the following principles of building the course: the basis is a system of axioms and theorems, then – the laws of internal logic (relative independence of the theory). In addition, it is necessary to constantly monitor the ability of students to independently solve the assigned tasks, the ability to apply theoretical knowledge in practice or find non-standard solutions (for example, when solving Olympiad problems). As the main practical examples proving the laws of classical mechanics, problems should be used that maximally reflect the action of real mechanisms in accordance with the subsequent modules.

Like the methods of any exact science, the methods of theoretical and applied mechanics include mathematical operations and mnemonics. A mathematical operation should be considered as the content, the essence of a quantitative transformation, and mnemonics - as various kinds of information carriers, which through the elements of human senses (vision, hearing, etc.) correctly reflect this quantitative transformation in the human brain.

Foreign students easily determine the essence of the problem and solve it using the mathematical symbols they know, conventions and formulas traditionally rendered in Latin letters, but they find it difficult to read the text or answer a question due to insufficient knowledge of the Russian language. The teacher is faced with the task of teaching competent speaking so that a non-Russian-speaking student can pronounce the basic postulates and definitions aloud, confirming his understanding of the essence of the topic. Therefore, the most important factors are such factors as the teacher’s possession of not only the formed terminological system of the discipline (the “sublanguage” of science), demonstration teaching aids (maquets of mechanisms, presentations, visual aids), but also codified phonetic, grammatical, and lexical norms and intonation constructions. Live communication between the teacher and students during the lecture creates a collective creative process. In this way, the teacher uses the priority of interdisciplinary relations, which consists in linguistic and terminological continuity with such courses as “Russian language and speech culture”, “Russian as a foreign language”, “Speech communication”, “Philosophy”.

Students of technical universities, especially non-Russian-speaking ones, in the process of mastering a specialty, it is difficult to immediately master the sublanguage of each separate field of science and its terminological system. In the study of various disciplines, as students gain more and more deep comprehension of the subject, the terminology of one or another scientific branch from not always accurately understood becomes a rather definite and correctly used vocabulary in speech.

In the modules "Theory of Mechanisms and Machines" and "Machine Elements and Principles of Design" for non-Russian-speaking students such terms are quite difficult to understand and master as: *coupler curve, hinge joint, manufacturability, female/male part, bearing, thrust bearing, pintle, thorn, hub, pressed part, rotering torque, operating torque, contact stress, running in, uniform-strength beam, interchangeability, carrier, bushing, pin, pricker, tolerance, fit, sharpening of lobes, cam, backlash, cold work hardening, truss, tooth profile, fixed member, glass*, etc. Most of these terms are not borrowed, but represent new formations in the Russian language, i.e. describing the nature of the technology and operating conditions of a particular part, design, manufacture, etc. When explaining such terms, it is advisable to use visual aids and presentations with the display of drawings and diagrams for their visual understanding and memorization.

The organization of students' scientific creativity and its direction in due course requires the exclusive attention of a teacher of higher education. The student must be able to work, analyze, compare, contrast, see and hear the new, highlight the unknown. And this is possible only if the student has deep knowledge in various fields of science (for example, without knowing the basics of geometry or differential calculus, it is impossible to master theoretical mechanics).

In the student's creative activity, the help of the teacher is very important, who must correctly define and clearly formulate the research task: a clearly posed task also indicates the way to solve it. The teacher must form the student's ability to see not only the present (today) tasks of science, but also how science will change in the future. The technical creativity of a student under the guidance of a teacher (supervisor) should be carried out according to a certain algorithm:

1) the knowledge acquired in the educational process leads to an understanding of the facts in a particular field of science;
2) knowledge and facts are systematized;
3) knowledge and facts are selected on the basis of materiality or insignificance;
4) after a mental assessment, the significance of this knowledge and facts in solving the assigned tasks is established;
5) reveals the missing link in knowledge and facts to solve the problem;
6) the correctness of the task and conditions, the selected forms and methods for solving this task is checked;
7) solving the problem by choosing the best option.

Along with the above-described directions of development of students inclination to creative scientific work, the teacher should know well what constrains, what hinders the improvement of students' creative abilities. First of all, this is inattention, instability, lack of curiosity and the ability to work hard - all this testifies to the functional limitations of thinking and psychological inertia. For non-Russian-speaking students, this is a lack of knowledge of the language, a lack of simultaneous translation skills, and a lack of understanding of specific terms in academic speech.

Conclusions. Thus, teaching foreign students to oral communication in the educational and professional sphere, which involves the transfer and receipt of information during the interaction of interlocutors, requires a special technology, confirming the fact that a non-native language is easier to learn in the process of communication in it and only language as a system of verbal signs is the main means of forming and expressing thoughts. The conclusion about the assessment of the indicators of the student's assimilation, including the non-Russian-speaking, of the educational material consists in the presence of feedback, which means mutual understanding between the teacher and the student. Feedback at lectures in higher education can be discussed in the case when there is revelation, the lecturer's daring, a fascinating presentation of the educational material by him, aimed at encouraging students' interest, enthusiasm for the subject and the desire to enter into a discussion for a deeper understanding of the lesson material.

References:

1. Зубкова, О.Е. Дефиниционные и терминологические аспекты в преподавании общетехнических дисциплин (на примере направления «Нефтегазовое дело») / О.Е. Зубкова, Э.Ш. Имаева, Н.Г. Вильданова. – Электронный научный журнал Нефтегазовое дело. – 2014. – №5. – С. 391-403.
2. Имаева, Э.Ш. Учебный терминологический словарь по теоретической механике / Э.Ш. Имаева, Н.Г. Вильданова. – Уфа: Изд-во УГНТУ, 2002. – 105 с.
3. Имаева, Э.Ш. Теоретическая и прикладная механика в нефтегазовом деле: учебное пособие / Э.Ш. Имаева, О.Е. Зубкова. – Уфа: Изд-во УГНТУ, 2015. – 178 с.
4. Имаева, Э.Ш. Правомерность использования символов механических величин в смежных дисциплинах / Э.Ш. Имаева, О.Е. Зубкова, Н.Г. Вильданова // Евразийский юридический журнал. – 2014. – №11(78). – С. 194-196.
5. Вильданова, Н.Г. Национально ориентированный подход к обучению иностранных студентов / Н.Г. Вильданова, Э.Ш. Имаева // Проблемы современной филологии и аспекты преподавания гуманитарных дисциплин в техническом вузе: Материалы IV Международной научно-практической конференции (28-29 января 2016 г.). – Уфа: Изд-во УГНТУ, 2016. – С. 39-44.
6. Вильданова, Н.Г. Целесообразная и грамотная речь как залог эффективного общения / Н.Г. Вильданова, Э.Ш. Имаева // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта: Изд-во ГПА ФГОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского», 2017. – №54-3. – С. 17-24.
7. Психолого-педагогические особенности преподавания общетехнических дисциплин в современной высшей школе / Н.Г. Вильданова, Э.Ш. Имаева, О.Е. Зубкова, М.Р. Исмагилов // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта: Изд-во ГПА ФГОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского», 2017. – №54-4. – С. 22-30.
8. Садыков, В.А. Теоретическая механика: учебное пособие / В.А. Садыков, Э.Ш. Имаева, О.Б. Давлетов. – Уфа: Изд-во УГНТУ, 2017. – Ч.1. – 215 с.
9. Имаева, Э.Ш. Особенности преподавания общетехнических дисциплин для иностранных студентов / Э.Ш. Имаева, О.Е. Зубкова // Проблемы современной филологии и аспекты преподавания гуманитарных дисциплин в техническом вузе: Материалы IV Международной науч.-практ. конф. – Уфа: Изд-во УГНТУ, 2016. – С. 90-93.

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент кафедры геометрии и методики преподавания математики Исаева Марьям Абдрахмановна
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет» (г. Грозный);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка Плиева Ася Ортелловна
ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет» (г. Магас)

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА

Аннотация. В статье изучен процесс организации проектной и исследовательской деятельности студентов в условиях современного вуза. В области организации научно-исследовательской и проектной деятельности обучающихся последние четверть века продолжает осуществляться проектирование и апробация организационных механизмов данной интеграции, во многом это зависит от региональных особенностей систем образования, постоянного обновления законодательно-нормативной базы, реализуется в широком диапазоне моделей, концепций и проектов. Существенным недостатком организации научно-исследовательской и проектной деятельности обучающихся является отсутствие достаточного глубокого теоретического обоснования ее организации, учитывающего вариативность образовательных, научно-методических, кадровых, финансово-экономических условий образования в Российской Федерации.

Ключевые слова: проектная деятельность, исследовательская деятельность, студент, вуз.

Annotation. The article studies the process of organizing project and research activities of students in the conditions of a modern university. In the field of organization of research and project activities of students for the last quarter of a century, the design and testing of the organizational mechanisms of this integration has continued, this largely depends on the regional characteristics of education systems, the constant updating of the legislative and regulatory framework, and is implemented in a wide range of models, concepts and projects. A significant drawback of the organization of research and project activities of students is the lack of a sufficient deep theoretical justification for its organization for school leaders, taking into account the variability of educational, scientific, methodological, personnel, financial and economic conditions of education in the Russian Federation.

Key words: project activity, research activity, student, university.

Введение. В настоящее время проектные и исследовательские работы составляют неотъемлемую часть образовательного процесса вуза. Реализуя ФГОС, педагоги должны использовать проектно-исследовательскую деятельность в образовательном процессе, тем самым повышая качество образования у обучающихся образовательной организации и повышая качество сформированности исследовательских умений. Проектная и исследовательская деятельность обучающихся направлена на стимулирование учебно-познавательной мотивации обучающихся, способствующему применению на практике теоретических знаний и практических умений, освоенных в вузе.

Современные исследователи данной проблемы, такие как Н.Г. Алексеева, М.Н. Арцева, О.Д. Калачихина, Р.Г. Каменский, Л.В. Леонтович, А.С. Обухов, О.Д. Поддъяков, А.И. Савенков, Е.А. Шашенкова и др. всесторонне и глубоко изучают ценностно-целевые, методические, психологические, содержательные аспекты организации и дидактического сопровождения исследовательской деятельности обучающихся. Проблемы организации проектной и исследовательской деятельности в образовательной организации, в том числе и вопросы повышения уровня компетентности педагогов в данной области, рассматриваются в трудах современных исследователей Л.В. Байбородова, Т.С. Белякова, В.П. Голованова, Е.Б. Евладовой, А.В. Золотарева, О.В. Кайгородова, Б.В. Куприянова, С.Б. Серякова и др. [3].

Изложение основного материала статьи. Проектная и исследовательская деятельность не является новинкой для отечественного образования и в мировой педагогике. Необходимость формирования у молодого поколения навыков проектной и исследовательской деятельности определена потребностями развития современного общества. Современный человек должен рассматривать образование как средство исполнение собственных образовательных, культурных, общественных, жизненных планов, а так же, как способ формирования основных компетентностей, гарантирующих успешность всей жизнедеятельности человека.

Наличие проектной и исследовательской культуры, рассматривается как одна из базовых управленческих способностей человека. Проектная и исследовательская культура – это знания, умения и готовность к материализации таких функций, как: диагностирование, прогнозирование, целеполагание, планирование, регулирование процесса деятельности в ходе ее свершения, контроль и коррекция промежуточных результатов деятельности, а также управление самой деятельностью.

В 2020 году, в связи с эпидемией коронавирусной инфекции, российские вузы использовали дистанционный или полудистанционный формат обучения, и это коснулось всей проектной и исследовательской деятельности как способа получения знаний, умений и навыков.

На основе анализа практики обучения в этот период можно отметить следующие явные «плюсы» в дистанционной проектной и исследовательской деятельности обучающихся:

– самостоятельность в учебно-познавательной деятельности;
– изменение отношений между студентом и преподавателем с субъект-объектных на субъект-субъектные;
– более эффективная межпредметная связь;
– развитие и формирование творческих способностей студентов
– изменение роли преподавателя с информатора на консультанта;
– улучшение качества образования [1].

С точки зрения современной педагогики проектно-исследовательская деятельность обеспечивает:

– активизацию познавательной деятельности обучающихся;
– развитие познавательного и исследовательского интереса;
– повышение качества образования;
– формирование умений, компетенций и навыков, связанных с проектно-исследовательской деятельностью;
– взаимосвязь теоретических и практических знаний [2].

Анализа процесса развития в отечественном образовании идеи использования проектной и исследовательской деятельности, можно сделать следующие выводы:

– во-первых, в изменяющихся с течением времени условиях развиваются и реализуются разнообразные концепции и формы организации проектной и исследовательской деятельности, что способствует формированию культуры проектной и исследовательской деятельности обучающихся образовательных организаций;

– во-вторых, создан и непрерывно продолжает наполняться «методическая копилка» способов организации проектной и исследовательской деятельности обучающихся;

– в-третьих, продолжает формироваться организационная структура дидактического и методического сопровождения организации проектной и исследовательской деятельности в образовательных организациях;

– в-четвертых, несмотря на повышение значимости использования проектной и исследовательской деятельности в образовательном процессе вуза, до сих пор не выстроена система подготовки педагогических кадров к исполнению роли и функций организаторов проектной и исследовательской деятельности обучающихся;

– в-пятых, обнаружен существенный недостаток глубокого теоретического обоснования вопросов организации проектной и исследовательской деятельности с точки зрения разработки положений и актов внутри образовательной организации, учитывающих кадровые, научно-методические, финансово-экономические условия образования в Российской Федерации [4].

Рассмотрение организационных механизмов проектной и исследовательской деятельности обучающихся в условиях современного вуза мы осуществляли в опоре на идеи научной школы В.С. Лазарева. Им установлено, что управление качеством образования путем организации проектной и исследовательской деятельности образовательной организации наиболее эффективно, если:

– мотивация к обучению обеспечена инновационно-проектировочной деятельностью;

– у обучающихся присутствует внутренний самоконтроль учебных действий и стимулирование их [5].

Реализация данных функций, при наличии соответствующего содержательного компонента, по мнению В.С. Лазарева приведут к повышению уровня качества образовательного процесса. Именно поэтому, данные функции можно воспринимать как принципы управления в образовательной организации, которые формируют целевое управление. Целевое управление можно рассматривать как неразрывную цепочку элементов: «цели – процесс – результат».

Опора на данные принципы позволяет не только повысить качество образования в образовательной организации, но и избежать в управлении проектной деятельностью декларативного провозглашения целей, а также не свести все управленческие решения к получению одного результата.

Важнейшим условием эффективного управления качеством образования в современном вузе будет выступать развитие общественных форм управления. Важно отметить, что особое влияние на качество организации проектной и исследовательской оказывают социальное партнерство и органы управления качеством образования, которые формируют организационные механизмы.

Анализ литературы по данной проблеме показал, что есть два основных вида механизмов организационных явлений и процессов в жизнедеятельности образовательной организации: внутренние и искусственные внешние [6].

Под внутренними механизмами принято понимать механизмы, регулирующие функционирование, обуславливающее развитие вузовских процессов. К искусственным внешним механизмам относят создаваемые и используемые механизмы, которые осознанно реализуются для целенаправленного воздействия на явления.

Данная трактовка организационных механизмов проектной и исследовательской деятельности позволяет и сформулировать следующие принципы организации проектной и исследовательской деятельности:

1. Приоритет ценностных и содержательных целей при формировании преемственной системы педагогического сопровождения проектной и исследовательской деятельности студентов;
2. Обязательное соблюдение всех видов требований к оценке и организации проектных и исследовательских работ;
3. Обязательная практическая подготовка педагогических кадров к тьюторству или кураторству над проектными и исследовательскими работами студентов;
4. Обеспечение повышения качества образования и организации проектной и исследовательской деятельности в образовательной организации путем повышения качества предметных, метапредметных и личностных результатов освоения образовательных программ;
5. Вовлечение одаренных и мотивированных студентов в проектную и исследовательскую деятельность в целях их более интенсивной предметной подготовки и личностного развития;
6. Учет качественного состава участников организации проектной и исследовательской деятельности.

Повышение квалификации педагогических работников по направлению проектной и исследовательской деятельности может эффективно осуществляется путем организации курсов повышения квалификации как на базе самого вуза, так и за его пределами. В основу организации таких курсов может быть положен модульный принцип, который в настоящее время получил признание и широкое распространение в высшем и дополнительном профессиональном образовании. Каждый учебный модуль имплицирует самостоятельную работу учебно-познавательную деятельность обучающихся и управление процессом этой деятельности преподавателем, что которое несомненно актуально в наши дни развития дистанционного образования.

Данная работа делится на несколько модулей:

– методическое руководство и рекомендации по целедостижению образовательных результатов;

– банк информации по теоретическому обоснованию данной проблемы;

– целевая программа по организации действий обучающихся и педагогических работников, выступающих в качестве менторов;

– формы самоконтроля, актуализации знаний, а также их необходимой коррекции.

Основная функция педагога – методическое сопровождение обучающегося в его самостоятельной учебно-познавательной деятельности.

Можно выделить следующие уровни работы педагога в организации проектной и исследовательской деятельности студентов:

– теоретико-методический уровень;

– технологический уровень;

– модуль защиты проекта или исследования.

На теоретико-методическом уровне преподаватель должен знать основные методы и виды проектов и исследования, а также их типологию. На технологическом уровне и уровне защиты проекта разрабатывается структура проекта или исследования, подбирается технология проекта, разбираются требования к оформлению проектной документации и правила проведения предзащиты.

Основным образовательным результатом на практическом уровне реализации работы проектной и исследовательской деятельности является сформированная проектная компетенция обучающегося.

Выводы. Результаты анализа успешной практики организации проектной и исследовательской деятельности в образовательных организациях убеждают в необходимости определения и использования технологичного организационного механизма. При обязательном соблюдении всех правил и методических рекомендаций нормативно-

правовых документов, а также дидактико-методических и управленческих условий проектная и исследовательская деятельность образовательной организации будет организована и осуществлена успешно и эффективно.

В области организации проектной и исследовательской деятельности последнюю четверть века продолжает осуществляться проектирование и апробация организационных механизмов, специфика которых во многом зависит от региональных особенностей систем образования. Регулярное обновление и дополнение законодательно-нормативной базы позволяет реализовывать данное направление в широком диапазоне моделей, концепций, проектов. Появившиеся в регионах страны в значительном количестве практико-ориентированные разработки организационных процессов проектной и исследовательской деятельности, к сожалению, не имеют в подавляющем большинстве практической ценности и теоретической новизны, поскольку представляют собой простое перечисление действий, их алгоритм. В исключительных случаях разработчики, которые представляют территориальное управление образования или региональные институты управления дополнительного профессионального образования, указывают и описывают организационно-педагогические условия, перечисляя субъектов деятельности, указывая состав проектных групп, сроки реализации и конкретные действия.

Основные недостатки существующих организационных механизмов заключаются в неудовлетворительном уровне теоретического обоснования практического материала. Зачастую они недостоверно отражают региональную вариативность финансово-экономических, кадровых, программных, демографических и научно-методических условий образования.

Обнаруживается необходимость разработки и внедрения проектной и исследовательской деятельности в образовательный процесс вуза на технологическом уровне. Данный уровень обеспечит проектирование организационного механизма как стержневого элемента процесса управления.

Таким образом, в настоящее время системы отечественного образования обладает полным пакетом законодательных и нормативно-правовых документов по интеграции общего и дополнительного образования, что открывает широкие возможности для использования в образовательном процессе современного вуза потенциал проектной и исследовательской деятельности.

Литература:

1. Дополнительное образование детей: история и современность: учеб. пособие для академического бакалавриата / А.В. Золотарева, А.Л. Пикина, Н.Г. Тихомирова и др. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2016. – 353 с.
2. Дорохина, Л.А. Интеграция основного и дополнительного образования в образовательном учреждении гимназического типа: Автореф. канд. пед. наук: 13.00.01. / Дорохина Лидия Алексеевна. – Нальчик, 2006. – 38 с.
3. Исаева, М.А. Метод проектов как средство формирования поисково-исследовательских навыков студентов в процессе обучения математике / М.А. Исаева // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – №1 (80). – С. 167-169.
4. Исаева, М.А. Формирование проектной культуры будущего учителя математики. / М.А. Исаева // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – №63-1. – С. 127-130.
5. Леонтович, А.В. Моделирование исследовательской деятельности учащихся: практические аспекты / А.В. Леонтович // Школьные технологии. – 2006. – № 6. – С. 89-98.
6. Модели интеграции общего и дополнительного образования в контексте внедрения ФГОС: Методические рекомендации / Под общей ред. С.В. Смирновой. – Сыктывкар, 2012. – 30 с.

Педагогика

УДК 373.2

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)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПОЛОЖИТЕЛЬНО ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье рассматривается актуальность эмоционального становления ребенка на этапе дошкольного возраста. Цель исследования: разработка и обоснование комплекса педагогических условий, который позволит системно и последовательно повышать компетентность педагогов и родителей воспитанников в области эмоционального развития, что окажет выраженное влияние на развитие положительно-эмоционального состояния детей. Данный комплекс включает: изучение и оценку реального эмоционального состояния детей и уровня сформированности компетентности у воспитывающих взрослых (педагогов и родителей); организацию эмоционально благополучного предметно-игрового развивающего пространства в семье и в дошкольной образовательной организации; разработку и внедрение специальных занятий, упражнений для снижения эмоциональной напряженности у детей; проектирование содержания и активных форм сопровождения для педагогов и родителей в соответствии с выявленными проблемами в области развития эмоциональной сферы дошкольников.

Ключевые слова: дошкольное образование, эмоциональное развитие, эмоциональные состояния, компетентность педагогов и родителей в области эмоционального развития ребенка, педагогические условия.

Annotation. The article discusses the relevance of the emotional development of a child at the stage of preschool age. The purpose of the study: to develop and justify a set of pedagogical conditions that will allow for a systematic and consistent increase in the competence of teachers and parents of pupils in the field of emotional development, which will have a pronounced impact on the development of a positive emotional state of children. This complex includes: the study and assessment of the real emotional state of children and the level of competence formation in educating adults (teachers and parents); organization of an emotionally prosperous subject-game developing space in the family and in a preschool educational organization; development and implementation of special classes, exercises to reduce emotional tension in children; designing content and active forms of support for teachers and parents in accordance with the identified problems in the development of the emotional sphere of preschoolers.

Key words: preschool education, emotional development, emotional states, competence of teachers and parents in the field of emotional development of a child, pedagogical conditions.

Введение. Современная система дошкольного образования характеризуется значимыми преобразованиями, что обусловлено необходимостью подготовки ребенка-дошкольника к жизнедеятельности в условиях нестабильности. В исследовании С.В. Фроловой показано, что социально-экономические преобразования в обществе влияют на «роль и характер деятельности учителя, характер субъектного взаимодействия, организации образовательного процесса, компетенций, как учителя, так и ученика» [9]. И.А. Лесковой подчеркивается идея о развитии системы образования, реализующей фундаментальную и прикладную составляющие [6].

Актуальным направлением в системе дошкольного образования является эмоциональное развитие детей, в процессе которого создаются условия для положительно направленных эмоциональных состояний детей, происходит формирование эмоционального опыта ребенка. Данный аспект раскрывается в психолого-педагогических исследованиях О.М., Гулиенко, Н.С. Ежковой, Т.А. Завьяловой, А.В. Запорожца, Л.А. Кошелевой и других ученых. В публикациях подчеркивается значимость эмоций и эмоционального общения для психологического и мотивационного развития ребенка, характеризуются эмоциональные проявления в конкретных ситуациях [1, 3, 5]. Мы согласны с утверждением Н.С. Ежковой [3], что достижение образовательной эффективности возможно при условии учета эмоциональных проявлений ребенка в процессе специально организованного эмоционально насыщенного общения с педагогом.

В педагогике дошкольного возраста отмечается особая роль родителей в эмоциональном развитии детей, поскольку именно семья – первый институт, в котором ребенок приобретает свой опыт эмоционально-нравственного поведения на основе семейных ценностей, убеждений и отношений к окружающему [2, 4, 10]. Важную роль в процессе формирования положительно направленных эмоциональных состояний дошкольника имеет сформированный эмоциональный словарь ребенка. Понимание значения разных эмоций позволяет правильно их интерпретировать. Поэтому педагогам вместе с детьми и родителями следует составлять специальные словари с использованием схем, иллюстраций с целью обучения определять и описывать конкретную эмоцию (свою и другого ребенка или взрослого), упражнять в правильном способе реагирования.

Среди основных проблем, которые приводят к нарушениям эмоционального состояния детей и негативно влияют на их эмоциональное становление, можно выделить следующие: отсутствие необходимых знаний у родителей (и у педагогов), не умение влиять на развитие эмоций ребенка, низкий уровень собственного эмоционального развития. Это может свидетельствовать о недостаточном уровне сформированности компетентности воспитывающих взрослых как «результате их личностного развития, готовности проявлять свою педагогическую культуру, непрерывно повышать уровень образованности, оказывая воспитательное и развивающее воздействие, адекватное возрасту ребенка» [7, С. 102].

Целью настоящего исследования является разработка и обоснование комплекса педагогических условий, который позволит системно и последовательно повышать компетентность педагогов и родителей воспитанников в области эмоционального развития, что окажет выраженное влияние на развитие положительно-эмоционального состояния детей.

Изложение основного материала статьи. Контент-анализ исследований доказывает высокую значимость исследуемой проблемы. Мы предполагаем, что успешное развитие эмоций у детей дошкольного возраста и достижение ими положительно-эмоционального состояния возможно, если разработаны и реализованы следующие педагогические условия.

Первое условие. Изучение и оценка реального эмоционального состояния детей и уровня сформированности компетентности у воспитывающих взрослых (педагогов и родителей) в области эмоционального развития. Данное условие предполагает два направления диагностических исследований.

Первое направление – изучение показателей эмоционального развития детей. Анализ психолого-педагогических исследований позволил выделить следующие компоненты и показатели эмоционального развития дошкольников (рис. 1).

Мотивационный компонент	• ребенок проявляет устойчивый интерес к эмоциям и чувствам других; • активно проявляет желание реагировать на эмоциональное неблагополучие сверстника, используя высказывания, словесные инструкции
Социально-коммуникативный компонент	• ребенок эмоционально откликается на состояние другого; • самостоятельно замечает, выделяет и дифференцирует эмоции и настроение другого человека; • эмоционально взаимодействует с другими детьми
Когнитивный компонент	• ребенок демонстрирует умение правильно распознать эмоциональное состояние даже при отсутствии ярко выраженных внешних эмоциональных проявлений; • активно и самостоятельно выражает свои чувства и переживания в речи, действии: используя выразительные движения, мимику, пантомимику, голосовые реакции
Поведенческий компонент	• у ребенка проявляется эмоциональная отзывчивость в поведении; • ребенок идентифицируется с эмоциональным состоянием другого, выражает сочувствие, сопереживание, сострадание; • проявляет заботу по отношению к сверстникам, младшим детям, животным
Оценочно-рефлексивный компонент	• ребенок оценивает ситуацию и эмоционально реагирует, проявляет позитивный эмоциональный отклик на переживания другого человека и осуществляет эмоционально-утешительные действия; • у ребенка сформирован эмоциональный опыт

Рисунок 1. Показатели эмоционального развития дошкольников

В соответствии с данными характеристиками определены три уровня сформированности эмоциональной сферы (рис. 2).

Высокий уровень	• Определяется достаточным объемом знаний в области эмоциональной сферы, ребенок знает и понимает социальные эмоции, проявляет интерес к эмоциональному состоянию других, эмоционально взаимодействует с другими людьми. Дети адекватно реагируют на жизненные ситуации, проявляют сочувствие и сопереживание к людям и животным. У ребенка отмечается способность к критическому осмыслению своих поступков, адекватная оценка своей деятельности, стремление к оказанию действенной помощи. У ребенка правильно сформированы нравственно- оценочные нормы
Средний уровень	• Ребенок знает основные эмоции, но не распознает способы их выражения. Ребенок замечает состояние и настроение другого человека, но у него отсутствует стремление и желание реагировать на эмоциональное неблагополучие сверстника. Ребенок может выражать сочувствие и сопереживание по отношению к окружающим людям и животным, но обосновать проявления своих чувств затрудняется. Ребенок не всегда адекватно оценивает свои поступки
Низкий уровень	• Недостаточный объем знаний в области эмоциональной сферы, ребенок не знает и не распознает эмоции и способы их выражения. Ребенок не проявляет интерес к эмоциональным состояниям других людей, не стремится реагировать на эмоциональное неблагополучие сверстника или другого взрослого. Ребенок не проявляет эмоциональную отзывчивость на состояние другого, не выражает сочувствие, сопереживание и сострадание к окружающим его людям, не адекватно оценивает свои поступки

Рисунок 2. Уровни сформированности эмоциональной сферы у дошкольников

Второе направление исследований предполагает изучение сформированности компетентности у педагогов и родителей в области эмоционального развития дошкольников, к компонентам которой мы относим ценностно-смысловой и мотивационный, когнитивно-содержательный, коммуникативно-деятельностный и рефлексивно-оценочный.

Индикаторами достижения указанных компонентов приняты следующие показатели.

Ценностно-смысловой и мотивационный компонент: понимание значимости эмоционального развития ребенка; осознание своей роли в развитии эмоций ребенка и достижении им положительного эмоционального состояния; устойчивая установка на изучение особенностей эмоциональных проявлений ребенка; постоянное проявление положительно направленного эмоционально-ценностного отношения к ребенку.

Когнитивно-содержательный компонент: владение необходимыми знаниями в области эмоционального развития ребенка; знание способов создания эмоционально благополучной обстановки в семье и в ДОО, методов и приемов снижения эмоционального дискомфорта ребенка.

Коммуникативно-деятельностный компонент: способность осуществлять эмоционально положительное взаимодействие с ребенком в разных ситуациях, в том числе, конфликтных; умение применять приемы педагогического воздействия, направленные на создание у ребенка положительного настроения в разных видах деятельности; умение устанавливать эмоциональный контакт, доверительные отношения с ребенком.

Рефлексивно-оценочный компонент: способность осуществлять объективную самооценку своих успехов и затруднений в области эмоционального развития ребенка; способность объективно оценивать эмоциональные состояния ребенка, определять его достижения, трудности, выявлять их причины в разных ситуациях, в том числе, конфликтных.

Для определения степени сформированности этих компонентов предлагается три уровня: оптимальный (постоянное проявление большинства показателей в разных условиях, в том числе, конфликтных); допустимый (фрагментарное проявление большинства показателей, затруднения в конфликтных ситуациях); критический (отсутствие большинства показателей в разных условиях, в том числе, конфликтных).

Второе условие. Организация эмоционально благополучного предметно-игрового развивающего пространства в семье и в ДОО: создание уголков психологической разгрузки, положительный характер взаимодействия, общий благоприятный стиль оформления игровых центров, др.

Третье условие. Разработка и внедрение специальных занятий, упражнений для снижения эмоциональной напряженности у детей в ДОО и в условиях семьи. Реализация данного условия предполагает установление соответствия между задачами, содержанием и методами эмоционального развития детей. Можно выделить две основные группы задач.

Первая группа задач обеспечивает развитие у детей опыта индивидуального эмоционального проявления: формировать представления об эмоциях, их проявлении; развивать эмоциональный словарь, умение описывать собственные эмоции; развивать способность выявлять причины своего эмоционального дискомфорта, правильно выражать разные эмоции; др.

Вторая группа задач направлена на обучение детей распознавать эмоции другого человека: формировать умение замечать эмоциональные проявления сверстников, взрослых, выражать это в речи, соответствующем поведении; воспитывать чуткость к эмоциям другого человека, умение откликаться на состояние другого, др.

Для решения каждой задачи педагогам и родителям важно подбирать точные способы педагогического управления (коммуникативные и тренинговые упражнения, специальные дидактические игры, рассматривание иллюстраций, анализ поступков и др.), использовать значимые для детей ситуации, включать их в обсуждение проблемных вопросов (например, «Почему не получилось играть дружно?», «Какой цвет у твоего настроения после ссоры», др.). Целесообразно данные виды деятельности проводить в формате современных технологий дошкольного образования [8].

Четвертое условие. Проектирование содержания и активных форм сопровождения для педагогов и родителей в соответствии с выявленными проблемами в области эмоционального развития дошкольников. Считаем целесообразным разработку программы сопровождения, которая включает совместные занятия с педагогами и родителями, занятия только с педагогами или родителями, а также занятия для родителей и детей. Это позволит решать задачи эмоционального развития детей как согласованный и непрерывный процесс взаимодействия, выявлять наиболее успешные практики семейного воспитания и опыта педагогов.

Совместные виды деятельности повышают доверие участников образовательных отношений (педагогов и родителей) друг к другу, поскольку каждый находится в ситуации психолого-педагогического поиска с целью достижения эффективности эмоционального развития детей. Участие родителей в занятиях с детьми способствует установлению между ними доброжелательных коммуникативных связей, повышает самооценку и детей, и родителей. Занятия, проводимые с педагогами ДОО, имеют выраженную методическую направленность. Их содержание должно подготовить педагогов к планированию и организации работы с детьми и родителями в области эмоционального развития, а также способствовать развитию их собственной эмоциональной сферы. На занятиях в форме тренинга (эмоционального, коммуникативного) обязательно участвует психолог.

Реализация указанных педагогических условий базируется на ключевых принципах дошкольной педагогики и детской психологии (непрерывности, последовательности, систематичности, субъект-субъектности, др.). Особо выделим принципы, учет которых оказывает значимое влияние на становление эмоционального мира ребенка:

– принцип участия или содействия, характеризующийся созданием условий для максимально возможного проявления детьми своих эмоций;

– принцип индивидуализации и дифференциации, предполагающий приобретение детьми индивидуального эмоционального опыта на основе «зоны ближайшего развития» и соответствующих уровню конкретного ребенка содержания и форм;

– принцип примера воспитывающих взрослых, обусловленный особой чувствительностью детей дошкольного возраста и стремлением подражать манере поведения значимого для них взрослого.

Выводы. Предлагаемые педагогические условия рассматриваются как комплекс, реализация которого позволит системно и последовательно развивать компетентность педагогов ДОО и родителей воспитанников в области эмоционального становления ребенка, что окажет выраженное влияние на процесс эмоционального развития детей и их положительно эмоционального состояния.

Приведенные в статье теоретические и методические положения требуют экспериментальной апробации в условиях ДОО. В настоящее время осуществляется проверка предлагаемых педагогических условий в ДОО г. Нижнего Новгорода.

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. Ежкова, Н.С. Педагогические основы эмоционального развития детей трех-шести лет / Н.С. Ежкова // Детский сад от А до Я. – 2007. – № 1. – С. 34-50.

4. Ежкова, Н.С. Эмоциональное развитие ребенка в условиях семьи / Н.С. Ежкова // Дошкольная педагогика. – 2011. – № 3 (68). – С. 54-56.

5. Завьялова, Т.А. Развитие эмоциональной сферы у дошкольников / Т.А. Завьялова // Известия института педагогики и психологии образования. – 2018. – № 9. – С. 47-59.

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. Моделирование развития педагогической компетентности родителей в дошкольной образовательной организации / И.Б. Бичева, Ковчегова М.Б., Горшенина Н.М., Самохвалова Н.В. [и др.] // Современные наукоемкие технологии. – 2021. – № 11-1. – С. 101-105.

8. Образовательное событие как современная технология образовательной деятельности с детьми дошкольного возраста / И.Б. Бичева, Казначеева С.Н., Данилова Е.Г., Купаева О.Е. [и др.] // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 5. – С. 54.

9. Фролова, С.В. Профессиональное воспитание будущего учителя: дискуссия о концептуальных положениях / С.В. Фролова // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9, №2. – С. 4.

10. Шакирова, Г.Ф. Взаимосвязь семейной ситуации и эмоционального развития детей дошкольного возраста / Г.Ф. Шакирова // Студенческий вестник. – 2021. – № 47-2 (192). – С. 66-67.

УДК 372.874

студент 2 курса магистратуры художественно-графического факультета Кайгородцев Иван Максимович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский педагогический государственный университет» (г. Москва)

ЗНАЧЕНИЕ ГРАФИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ ПРИ РИСОВАНИИ ПОРТРЕТА С НАТУРЫ

Аннотация. Целью изучения рисунка студентами по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование, профиль «Изобразительное искусство и Дополнительное образование» является формирование знаний, умений и навыков в области рисунка. Они необходимы для дальнейшего применения в собственной педагогической и творческой деятельности. Полноценное освоение этой дисциплины невозможно без знания основных графических средств выразительности. Также большое значение имеет понимание всех возможностей их применения при работе над портретом. Статья посвящена основным графическим средствам выразительности. Основной целью является рассмотрение и анализ графических средств выразительности, особенностей их использования при рисовании портрета. Выделяются такие средства, как: линия, штрих, точка, пятно. Анализируется их сочетание в работе над графическим портретом. Вопросы, поднимаемые в статье, изучались многими известными исследователями в области изобразительного искусства. Например, различные аспекты рассматриваемой проблемы можно встретить в работах таких ученых, как Георгий Васильевич Беда, Николай Николаевич Ростовцев, Николай Петрович Бесчастнов и других. Вопросами значения средств выразительности занимались и современные исследователи такие, как Л.В. Желондиевская, Т.В. Ильина, Ю.М. Лотман. Тема является актуальной и значимой для формирования у обучающихся четких и структурированных знаний. Владение теорией в совокупности с практическими навыками ведения рисунка позволяют обучающимся более осознано использовать имеющие средства для передачи желаемого образа, что повышает общий уровень работ и способствует более успешному освоению программы. Статья адресована студентам младших курсов художественно-графических факультетов педагогических университетов. Также может быть полезна для обучающихся старших классов детских художественных школ.

Ключевые слова: портрет; средства выразительности; линия; штрих; точка; пятно; тон.

Annotation. The purpose of studying drawing by students in the direction of preparation 44.03.05 Pedagogical education, profile "Fine arts and Additional education" is the formation of knowledge, skills and abilities in the field of drawing. They are necessary for further application in their own pedagogical and creative activities. Full-fledged mastering of this discipline is impossible without knowledge of the basic graphic means of expression. It is also of great importance to understand all the possibilities of their application when working on a portrait. The article is devoted to the main graphic means of expression. The main purpose is to consider and analyze graphic means of expression, the features of their use when drawing a portrait. There are such means as: line, stroke, dot, spot. Their combination in the work on the graphic portrait is analyzed. The issues raised in the article have been studied by many well-known researchers in the field of fine arts. For example, various aspects of the problem under consideration can be found in the works of such scientists as Georgy Vasilyevich Beda, Nikolai Nikolaevich Rostovtsev, Nikolai Petrovich Beschastnov and others. Modern researchers such as L.V. Zhelondievskaya, T.V. Ilyina, Yu.M. Lotman also dealt with the meaning of the means of expression. The topic is relevant and significant for the formation of clear and structured knowledge among students. Knowledge of theory in combination with practical drawing skills allow students to more consciously use the available means to convey the desired image, which increases the overall level of work and contributes to a more successful development of the program. The article is addressed to junior students of art and graphic faculties of pedagogical universities. It can also be useful for high school students of children's art schools.

Key words: portrait; means of expression; line; streak; point; spot.

Введение. Целью изучения рисунка студентами по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование, профиль «Изобразительное искусство и Дополнительное образование» является формирование знаний, умений и навыков в области рисунка для дальнейшего их применения в собственной педагогической и творческой деятельности. Полноценное освоение этой дисциплины невозможно без знания основных графических средств выразительности, а также понимания всех возможностей их применения при работе над портретом.

Цель статьи заключается в рассмотрении и анализе графических средств выразительности, особенностей их использования при рисовании портрета.

Задачи исследования:

– рассмотреть основные средства выразительности;

– проанализировать их особенности и значение при выполнении графического портрета.

Методологической основой статьи являются труды известных ученых, художников-педагогов: Беды Г.В. [1], Ростовцева Н.Н. [8]. Особенности портретной графики рассматривались в исследованиях Бесчастнова Н.П. [2], Зингера Л.С. [5]. Вопросам об основах изобразительного искусства и особенностях выразительных средств были посвящены работы Желондиевской Л.В. [4], Ильиной Т.В. [6], Лотмана Ю.М. [7], технологии и материалам в графике Ваняева В.А. [3].

Теоретическая и практическая значимость работы заключатся в возможности использовать материалы, изложенные в статье, для расширения и систематизации знаний обучающихся старших классов детских художественных школ, студентов младших курсов художественно-графических факультетов педагогических университетов.

Изложение основного материала статьи. Портретная живопись, в той или иной форме, сопровождала человечество на всем пути его развития. Человек стремился оставить свой след в истории, запечатлеть свой облик. Техника рисования портретов и инструментарий художника совершенствовались, позволяя создавать все более реалистичные, сходные с оригиналом, изображения. Живописный портрет играет значительную роль в изобразительном искусстве XVIII-XIX вв. В этот же период в европейском искусстве происходит обособление графических средств выразительности, которые ранее рассматривались лишь как вспомогательный инструмент, скетч, набросок работы [6, С. 175].

Живописные портреты художников Нового времени все больше тяготеют к реалистичности и достоверности изображения, в то время, как графический портрет всегда условен и более всего подходит для передачи ключевых, выделяющихся деталей изображения, что определяет их расхождение в данный период и выделяет графический портрет в отдельный жанр или поджанр. В современном искусстве понятие графического портрета несколько более размыто – так, например, к нему иногда относят изображения, в которых используется акварель, пастель и гуашь.

Рисунок, выполненный в графике, имеет ряд существенных особенностей, связанных, прежде всего, со спецификой используемых техник. Отвлеченность данного художественного языка, в сочетании с характерными для портрета требованиями сходства с оригиналом и раскрытия внутреннего содержания портретируемого, предъявляет новые

требования к графическим средствам выразительности. В первую очередь, это сохранение узнаваемости, т.е. ключевых реалистических черт при использовании графики, для которых характерна высокая степень условности. С другой стороны, некоторая лаконичность и ограничение используемых техник создают эффект недосказанности, оставляют зрителю пространство для воображения.

Выразительные средства графики способны подстраиваться под запросы художника и позволяют создавать как беглые наброски «в моменте», чтобы запечатлеть сиюминутные, актуальные события, так и сложные изображения с тщательно продуманной композицией и содержанием.

В процессе занятий изобразительной деятельностью учащиеся формируют и развивают, в первую очередь, навык анализа содержания и формы увиденного. Но не менее важно обращать внимание на то какими выразительными возможностями графических материалов можно и нужно пользоваться в работе над портретом.

Главными элементами графических выразительных средств, считаются линия, точка, пятно, штрих, тон. Грамотное использование учеником этих средств играет решающую роль в обучении рисованию графического портрета.

Линия является одним из ключевых выразительных средств в графике. Несмотря на кажущуюся простоту, умение применения линий в рисунке можно и нужно совершенствовать. Наиболее распространенная ошибка учеников – попытка просто срисовать границы объектов при помощи линии. В портрете это будут контуры и выразительные черты лица.

В то же время, линия может не только повторять контур изображаемого предмета, она сама по себе несет эмоциональную и смысловую нагрузку. Она может иметь разный характер, идти хаотично, упорядоченно, плавно, быть прерывистой и т.д. На характер линии влияет как степень нажатия, толщина линии относительно других элементов рисунка, так и ее контрастность и форма.

Для художественной выразительности линии крайне важно качество поверхности, на которой она проведена, и соотношение цвета линии с цветом поверхности, так как линия лишь обрамляет пространство, а не заполняет его.

Отличительной особенностью линии является ее способность меняться на протяжении своей длины. Все вышеперечисленные свойства линии не статичны, она не обязана идти одинаково по всему контуру. Также в линии наиболее полно отражается характер самого художника, так как черты ее характера, вроде нажатия и плавности/отрывистости, возникают в результате движения руки, подчиняющегося его воле и чувству.

Учитывая эти особенности и характерные черты линий, их можно условно разделить на три категории:

1) точная, монотонная (с сохранением нажатия, толщины и общего стиля);
2) изменяющаяся (с изменением нажатия, толщины, может быть прерывистой и полностью исчезать, а затем продолжаться вновь);
3) нарочито-небрежная (изменяющаяся, но нанесенная не так выверено, даже торопливо, в попытке запечатлеть момент или передать особенное эмоциональное состояние).

Линия иногда может использоваться как единственное выразительное средство в графическом портрете. Отличительной особенностью подобных изображений являются минимализм, сосредоточенность на форме.

Логическим продолжением линии для передачи светотени, текстуры, фактуры или объема является штрих. Если линия, в первую очередь, очерчивает границы формы, то он ее заполняет. Несмотря на кажущуюся простоту, штрих является одним из сложнейших выразительных средств, используемых в графике, требующим немалой практики.

Штрих может быть неоднородным, утолщение линий и расстояние между ними, могут влиять на визуальное восприятие светотени и объема предмета. Кроме того, линии штриха могут изгибаться, менять направление, при помощи чего в изображении можно передать детали объема или движения. Также штриховка при необходимости может создавать темные пятна на участках изображения.

Таким образом, штрих может варьироваться по:

1) толщине линий, его составляющих;
2) плотности линий (если расстояние между линиями равно нулю, он принимает форму пятна);
3) характеру и направлению линий.

При создании графического портрета обычно используется сразу несколько вариаций штриха. Если стиль линий может быть един для портретного изображения, то штрих, на который возлагается функция по передаче сразу объема, фактуры, текстуры и, иногда, движения должен быть разным на каждом участке, чтобы схематично, условно придавать изображению сходство с изображенными предметами и делать это достаточно узнаваемо. Большинство известных художников, работавших над графическими портретами использовало сразу несколько вариаций штриха в каждой работе [2, С. 143-151]

Штрих может являться единственным выразительным средством, используемым для создания портрета. Обычно это делается для спешных набросков, в которых художнику важно запечатлеть момент, движение, эмоцию, состояние портретируемого, но требует мастерского владения данным средством выразительности.

Точка как выразительное средство графики используется, преимущественно, с теми же целями, что и штрих, но позволяет дополнительно стилизовать изображение. Она почти никогда не используется в одиночном количества, так как ее визуальный объем слишком мал, а наносится сплошной сеткой. Сетка точек способна влиять на восприятие визуального объема и даже создавать иллюзию «глубины» изображения [4, С. 82]. Подобная сетка из точек различной величины, могут выполнять те же функции, что и штрих, а при достаточном уровне мастерства художника, гораздо лучше передавать объем предмета за счет более точного разграничения света и тени внутри формы.

Точка отлично сочетается со штрихом и может использоваться, как его продолжение. Подобный прием может использоваться для передачи различной фактуры материалов на изображении. Более того, сетка из точек может включать в себя области с использованием коротких штрихов для передачи подвижности в этих областях.

Пунктирная штриховка, как и обычный штрих, может варьироваться по толщине и плотности (расстоянию между) точек, но не по направлению линий.

Одним из преимуществ точки перед штрихом является ее точечность, способность более реалистично моделировать светотень на каждом участке изображения, однако штрих более динамичен и лучше передает движение и эмоции.

Как и другие выразительные средства, точка может самостоятельно формировать цельное изображение. Этот стиль называется пунктирной графикой. Портреты, выполненные в данном стиле могут варьироваться от абстрактных до крайне реалистичных, в зависимости от толщины, количества точек и расстояния между ними.

Пятно доводит до абсолюта свойство штриховки заполнять пространство. Однако, в отличие от штриховки, создающей в изображении иллюзию формы за счет перепада светотени, пятно однородно, бесформенно. В некотором роде, его можно назвать антиподом чистого листа.

Наибольшее распространение пятновая графика получила в Европе XVIII-XIX веков. Среди знати пользовалась популярностью техника, позволявшая очертить силуэт по тени в профиль и залить его однотонным пятном [2, С. 152]. Хотя подобные изображения и не были столь детальны, как классические, парадные портреты, однако их создание было относительно простым, быстрым, и, в то же время, они все еще выполняли все основные функции портрета, то есть были

способны запечатлеть индивидуальность, особенность образа конкретного человека и служить напоминанием о нем.

Таким образом, пятно является самым условным средством выразительности из рассмотренных в данной статье, так как, в своем максимальном выражении является одноцветной плоскостью. Поэтому само по себе пятно в портретной графике используется лишь для создания силуэтных портретов, однако в сочетании с другими средствами выразительности может играть важную роль в построении композиции изображения. Так, например, с помощью контраста темного пятна и светлых участков бумаги можно направлять внимание зрителя или скрывать в его тени несущественные детали окружения и т.д.

Создать пятно на изображении можно как в результате крайне плотной штриховки (крест накрест или вертикально по необходимой форме), так и при использовании краски и других художественных инструментов.

Тон как средство выразительности создается при помощи вышеперечисленных техник, в первую очередь, штриха. Ввиду того, что графическое изображение монохромно, он, по сути, выполняет роль цвета и, таким образом, является одним из ключевых средств выразительности в графике.

Тон, созданный при помощи штриховки или пятен (реже – линий) определяет форму изображаемого предмета и его расположение относительно источников света. Кроме того, ввиду роли тона как цвета он также влияет на эстетическое и эмоциональное восприятия изображения. Оно определяется понятием тональности, в которое входит соотношение светлых и темных тонов, их визуального объема, а также контрастных участков между ними.

Грамотное использование тона критически важно в работе над портретом, так как способно подчеркнуть важные черты внешности и характера портретируемого. В то же время, ошибочный выбор тона может исказить изображение и даже свести на нет работу художника с прочими средствами выразительности. Поэтому одним из важнейших умений, необходимых для написания графического портрета является умение делать тоновую растяжку, то есть сознательно контролировать тон в любой момент работы над изображением.

Несмотря на имеющиеся примеры использований лишь одного средства выразительности (линии, штриха, пятна и точки), в большинстве случаев, все они чаще всего используются в сочетании друг с другом для достижения наилучшего результата.

Самым популярным и часто используемым сочетанием является самое простое, по своей сути – сочетание линии и штриха. В нем роль линии заключается в определении границ, контуров формы, а роль штриха – в ее заполнении и создании объемного изображения за счет симуляции света и тени. По сути, эти два средства выразительности гармонично дополняют друг друга, так как их роли не пересекаются, а их сочетания достаточно для создания цельного изображения. Данная техника написания графического портрета считается классической и достаточно универсальна.

Сочетание линии и точки, по своей сути, почти идентично линии и штриху, так как основывается на дополнении линии, определяющей контур, пунктирной штриховкой, заполняющей объем.

Сочетание линии и пятна до XX века использовалось крайне редко (если не считать японскую художественную традицию), однако в его первой половине завоевало популярность. Пятно в таком случае является продолжением линии, одно перетекает в другое, создавая высококонтрастное изображение, лишенное полутонов. Данный стиль очень точно отражает дух эпохи модерна, прогресса и сопряженных с этим жертв, «железного века». Портреты, созданные с его помощью, как правило, более условны в деталях, приближены к линейной графике и стремятся, в первую очередь, донести идею или передать какое-то сообщение, заложенное в изображение. Не случайно именно такой стиль изображения был очень популярен в рекламе того времени и на пропагандистских плакатах.

Другие сочетания, такие, как «линия - штрих - точка», «линия – штрих - пятно» и «линия – штрих – точка – пятно» распространены в гораздо меньшей степени. Причина этого и в сложности сочетания данных средств выразительности в одном изображении, и в их избыточности. Так, например, штрих и точка выполняют схожие функции. Тем не менее, это не значит, что подобные работы не имели место быть, пусть и в качестве эксперимента, поиска границ возможных средств выразительности графического портрета.

Выводы. Суммируя все вышесказанное, мы можем условно определить следующие средства выразительности и их наиболее частую роль в создании графического портрета:

1) линия (основная роль – определение границ, контуров изображаемого предмета);
2) штрих (основная роль – придание объема изображаемому предмету, передача движения);
3) точка (основная роль – придание объема изображаемому предмету);
4) пятно (основная роль – создание контрастных участков внутри изображения);

Также можно выделить тон – вторичное средство выразительности, которое возникает в результате сочетания четырех основных. Его роль – создание тональности, косвенно заменяющей цветовую гамму в изображении и влияющей на эстетическое восприятие портрета зрителем.

Литература:

1. Беда, Г.В. Основы изобразительной грамоты: Рисунок. Живопись. Композиция / Г.В. Беда. – М.: Просвещение, 1981. – 239 с.
2. Бесчастнов, Н.П. Портретная графика: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Художественное проектирование» / Н.П. Бесчастнов – М.: ВЛАДОС, 2007. – 367 с.
3. Ваняев, В.А. Методико-технологические рекомендации для студентов и слушателей подготовительных отделений по овладению техникой мягких графических материалов в процессе обучения академическому рисунку: Учебно-методическое пособие к практическим занятиям и самостоятельной работе по дисциплинам «Академический рисунок», «Рисунок» / Сост.: В. А. Ваняев. – М.: Моск. гос. строит.ун-та, 2020. – 71 с.
4. Желондиевская, Л.В. Формальные изобразительные средства графической композиции / Л.В. Желондиевская // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2007. – №76. – С. 81-87.
5. Зингер, Л.С. Очерки теории и истории портрета / Л.С. Зингер. – М.: Изобраз. искусство, 1986. – 328 с.
6. Ильина, Т.В. История искусств. Западноевропейское искусство: учебное пособие / под ред. Т.В. Ильина – М.: Высш. шк., 2009. – 547 с.
7. Лотман, Ю.М. Об искусстве / Ю.М. Лотман. – СПб: Искусство, 1998. – 704 с., ил.
8. Ростовцев, Н.Н. Академический рисунок / Н.Н. Ростовцев. – СПб.: Питер, 2021. – 224 с.: ил.
9. Смекалов, И.В. Живописность и графичность как два способа построения художественного пространства / И.В. Смекалов // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2007. – №76. – С. 248-252.

УДК 371.8

доктор педагогических наук, профессор Камерилова Галина Савельевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
доктор педагогических наук, доцент Картавых Марина Анатольевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

СТРАТЕГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КРЕАТИВНОСТИ В УСЛОВИЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МАГИСТРАТУРЫ ПО БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Предметом обсуждения в данной статье является процесс становление креативной личности в магистерском педагогическом образовании по безопасности жизнедеятельности. Выполнена оценка растущей личной и социальной значимости профессиональной креативности как важнейшего показателя педагогической компетентности учителя и решающего фактора прогрессивных перемен в системе обучения. Обоснована возможность реализации образовательной стратегии профессиональной креативности в педагогической магистратуре по безопасности жизнедеятельности на основе проектной деятельности. Обоснован высокий творческий потенциал проектной деятельности в условиях реализации магистерских программ. Разработана в формате модели стратегия развития профессиональной креативности в магистерском образовании по безопасности жизнедеятельности. Модель выстроена в логике антропологических, гуманистических, культурно-исторических идей. В разработанной модели развития профессиональной креативности сопряжены творческие уровни проектной деятельности с критериями креативности. По мере выполнения информационно-познавательных, творческих и исследовательских проектов происходит движение от стимульно-продуктивного к эвристическому и креативному способам деятельности. Информационно-познавательные проекты, ориентированны на поиск и анализ научно-методических материалов, формулирование обоснованных педагогических выводов и аргументированных заключений, принятие самостоятельных решений, авторское представление продуктов самостоятельной деятельности. Творческие проекты включают деятельность повышенного уровня творчества. Они предполагают преобразование обучающей среды в соответствие с современными требованиями. Исследовательские проекты предусматривают выполнение целостного научно-методического исследования. Проявляются виде курсовой работы и магистерской диссертации. Сделан вывод о целесообразности последовательного выполнения магистрантами учебно-методических проектов. Проекты выстраиваются в логике возрастания творческой самостоятельности на пути к становлению кративной личности учителя безопасности жизнедеятельности.

Ключевые слова: профессиональная креативность, магистерское образование, педагогическая магистратура, безопасность жизнедеятельности, проектная технология, учебно-методический проект.

Annotation. The subject of discussion in this article is the process of becoming a creative personality in master's pedagogical education in life safety. An assessment was made of the growing personal and social importance of professional creativity as the most important indicator of teacher's pedagogical competence and the decisive factor of progressive changes in the educational system. The possibility of implementing an educational strategy of professional creativity in the pedagogical master's school on life safety on the basis of project activities is justified. The high creative potential of the project activity in the conditions of the implementation of master's programs is justified. A strategy for the development of professional creativity in master's degree in life safety has been developed in the model format. The model is built in the logic of anthropological, humanistic, cultural and historical ideas. The developed model of professional creativity development involves creative levels of project activity with criteria of creativity. As information-educational, creative and research projects are carried out, there is a movement from stimulus-productive to heuristic and creative methods of activity. Information and educational projects focused on the search and analysis of scientific and methodological materials, the formulation of reasonable pedagogical conclusions and reasoned conclusions, the adoption of independent decisions, the author's presentation of products of independent activity. Creative projects include activities of an increased level of creativity. They involve transforming the learning environment into a state-of-the-art environment. Research projects provide for the implementation of holistic scientific and methodological research. Manifested in the form of coursework and a master's thesis. It was concluded that it is advisable for undergraduates to consistently carry out educational and methodological projects. Projects are built in the logic of increasing creative independence on the way to the formation of a creative personality of a life safety teacher.

Key words: professional creativity, master's degree, pedagogical master's degree, life safety, design technology, educational and methodological project.

Введение. Динамично развивающееся информационное общество, характеризующееся нарастанием угроз и рисков, предъявляет особые требования к магистерской подготовке педагогов в сфере безопасности жизнедеятельности, призванных активно решать актуальные задачи современного образования. Инновационные изменения в образовании (А.Г. Асмолов [1], А.В. Крутых [12], В.А. Сластенин, Г.И. Чижакова [16], В.И. Слободчиков [17], В.П. Соломин [19]), происходят настолько высокими темпами, что для получения значимых педагогических эффектов необходим творческий подход и креативность Анализ магистерских программ [19] показал перспективность их использования в развитии профессиональной креативности, требующей системной работы в период всего срока обучения.

Анализ феномена креативности показал многообразие точек зрения на определение ее сущности. Для нашего исследования наибольший интерес представляет личностный подход (Ф. Баррон, А. Маслоу, Н.Б. Богоявленская), в котором креативность как особое свойство выражается в оригинальной постановке и решении проблем, имеющих личностный смысл [5]. Данный подход требует обращения к субъекту обучения как естественной целостности, в единстве ее ценностно-смысловых оснований, мотивации, эмоций, логики, процесса и результатов деятельности. Мы обращаем также внимание на рационально-логический подход с акцентом на интеллект, когнитивность, результативные идеи дивергентного мышления (Дж. Гилфорд, С. Тэйлор, Э. Торренс) [6]. В условиях магистерского образования создаются реальные возможности реализации творческой индивидуальности, направленные на развитие профессиональной креативности будущих педагогов (И.С. Батракова, О.Ф. Пиралова, С.А. Писарева, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына) [4, 7, 14].

Креативнный потенциал педагогической магистратуры усиливается благодаря внедрению проектной технологии обучения (М.П. Горчакова-Сибирская, И.А. Колесникова [11], М.Ю. Бухаркина Е.С. Полат [15], Л.И. Соколова, Д.С. Ермаков [18]). Проектная деятельность, творческая по своей сущности, опирается на поисковые, исследовательские, проблемные методы и интегративные процессы, особенно значимые в теории и методике обучения безопасности жизнедеятельности [11]. Представляя собой вариант преобразовательной деятельности, учебно-методический проект

готовит магистрантов к реальным условиям будущей профессии. Приобретая в магистратуре определенную уверенность, креативные молодые педагоги способны к совершенствованию школьного обучения на идеях гуманизации, интеграции, информатизации, культурологичности. Вместе с тем, вопрос развития профессиональной креативности в педагогической магистратуре по безопасности жизнедеятельности на основе проектной технологии требует дальнейшей разработки.

Цель исследования состояла в оценке роли профессиональной креативности и обосновании стратегии ее развития в педагогической магистратуре по безопасности жизнедеятельности на основе проектной технологии.

Изложение основного материала статьи. При разработке модели развития профессиональной креативности в магистерском образовании мы опирались на ряд принципиальных положений. Во-первых, профессиональная креативность как инновационная образовательная стратегия магистерской подготовки педагогов в сфере безопасности жизнедеятельности, отражающая ведущие тенденции развития отечественной высшей школы. Во-вторых, профессиональная креативность – главный показатель педагогической компетентности, означающей готовность и способность творчески осуществлять стратегию образования в сфере безопасности жизнедеятельности. В-третьих, профессиональная креативность педагога означает генерирование инновационных и оригинальных идей, активный поиск новых образовательных перспектив, ресурсов и средств, в том числе методов, форм, технологий. В-четвертых, профессиональная креативность характеризуется взаимодействием образного и рационально-логического мышления, объединяющего творческое воображением с проблемным видением педагогической ситуации. Стиль мышления имеет преобразующий характер и отличается критичностью. В-пятых, профессиональная креативность способствует взятию на себя ответственности и принятию решений в неоднозначных педагогических ситуациях и условиях неопределенности, с риском для собственной репутации, и доводить начатое дело до конца. В-шестых, профессиональная креативность включает постоянную потребность в обогащении своего педагогического опыта, расширении общего кругозора, открытость к диалогическому общению, рефлексии.

Особенности обучения в педагогической магистратуре позволяют достаточно широко использовать перспективную проектную технологию, направленную на формирование культурной личности безопасного типа поведения (С.П. Данченко, Г.А. Костецкая) [9]. Стратегия развития профессиональной креативности в магистерском образовании по безопасности жизнедеятельности разрабатывалась нами в формате модели, выстроенной в логике антропологических, гуманистических, культурно-исторических идей. Антропологические идеи (В.И. Слободчиков [21]) связаны с аксиологическими аспектами и жизненным смыслом образования в области безопасности жизнедеятельности, поскольку безопасность представляет собой первостепенную универсальную ценность для человека, его духовно-нравственного становления как культурной личности безопасного типа поведения. Гуманистические идеи реализуются в проектной деятельности посредством объединения личностного, деятельностного и диалогического подходов (В.А. Сластенин). Весь процесс магистерского образования пронизан культурно-историческими идеями современной эпохи, отличающейся новыми смыслами профессиональной педагогической деятельности, постнеклассическими подходами к познанию (проблемность, интегративность и др.), масштабной цифровизацией, нарастанием напряженности в природной, техногенной, социальной и экологической сферах, ориентацией на устойчивое развитие. Выполнение профессионально-ориентированных проектов развивает креативность магистрантов, которая проявляется в создании продуктов творческой деятельности, подлежащих изучению (Л.С. Выготский, К. Тейлор). Их анализ и оценка учитывали компетентностно - ориентированные требования к диагностике педагогической подготовки.

Конструирование модели развития профессиональной креативности в педагогической магистратуре по безопасности жизнедеятельности осуществлялось исходя из признания деятельностного направления исследования (Т.А. Барышева [3]). В этой связи личностные критерии развития профессиональной креативности (стимульно-продуктивный, эвристический и креативный, обоснованные Д.Б. Богоявленской [5], были сопряжены с типологией выполняемых проектов, разграниченных нами по уровню творческой самостоятельности. С опорой на исследования Е.С. Полат и М.Ю. Бухаркиной [15] нами разработаны информационно-познавательные, творческие и исследовательские учебно-методические проекты, отличающиеся нарастанием творчества и общей направленностью на усиление креативности.

Информационно-познавательные проекты, выполняемые в первом семестре, ориентированны на поиск и анализ научно-методических материалов, формулирование обоснованных педагогических выводов и аргументированных заключений, принятие самостоятельных решений, активность в коллективном обсуждении, авторское представление продуктов самостоятельной деятельности. При выполнении проекта «Формирование комфортной и безопасной городской среды», предусматривающего благоустройство общественно значимых городских пространств, магистранты самостоятельно выбирают объект-локацию (парк, набережная, сквер) и готовят доклад с презентацией. Проект «СТОП-Буллинг», раскрывающий остроту проблемы регулярного агрессивного психологического и физического давления на обучающихся в школе, оформляется в реферативной форме с последующим групповым обсуждением. Проект «Исследовательская деятельность в образовательной организации», предусматривающий анализ лучших школьных исследовательских практик, представляется в виде аналитической справки. Выполняя информационно-познавательные проекты, обучающиеся усваивают научно-педагогические методы, базовые для развития креативности. Проектная деятельность в рамках заданного способа деятельности, с преобладанием внешней мотивации, отражает стимульно-продуктивный уровень творчества.

Творческие проекты, выполняемые во втором семестре, включают магистрантов в деятельность повышенного уровня творчества и требуют личной увлеченности и внутренней мотивации. Предлагаются проектные задания на преобразование обучающей среды в соответствие с современными требованиями. Магистранты выполняют проекты: «Дизайн современного кабинета «Основы безопасности жизнедеятельности»; «Рабочая тетрадь – электронный тренажер» с упражнениями по отработке алгоритмов безопасного поведения при природных, техногенных, социальных и экологических угрозах; «Показательное деловое портфолио», где представлены лучшие работы магистрантов, дипломы, награды. Использование научных методов дополняется художественными приемами, направленными на эмоционально-чувственную сферу и создание визуального образа образовательного продукта. Магистры проявляют методическую изобретательность, используя интегративные символы безопасности, исторические экскурсы, игровое моделирование. Широко используются групповые дискуссии, мозговые штурмы, различные варианты навыковых тренингов. Выход из зоны комфорта в новое образовательное пространство означает вызов для магистрантов, ответ на который требует инициативы и активности в поиске неординарных решений и эмпирических обобщений. Проектная деятельность в рамках свободного способа действий, с преобладанием внутренней мотивации сопряжена с эвристическим уровнем творчества.

Исследовательские проекты, выполняемые на втором курсе, предполагают выполнение целостного научно-методического исследования в виде курсовой работы по тематике инновационных технологий в обучении безопасности жизнедеятельности, а также собственно магистерскую диссертацию. Курсовая работа в педагогической магистратуре – это законченное самостоятельное учебное исследование в сфере теоретического осмысления и практики применения инновационных подходов в образовании по безопасности жизнедеятельности. В ней представлены все компоненты научно-

методического исследования, включая выбор и обоснование актуальности темы, формулирование цели, объекта и предмета исследования; выдвижение гипотезы, постановка задач и выбор методов; описание опытно-экспериментальной работы и ее результатов по проверке эффективности авторских методических разработок. На защите курсовой работы магистры демонстрируют понимание ее личностного смысла для развития собственной профессиональной креативности, оценивают степень новизны и практической значимости для образования в сфере безопасности жизнедеятельности. В их выступлениях объясняется замысел и общая логика исследования, его внутренняя структура, диагностика результативности, выдвигаются предложения по дальнейшему совершенствованию образовательного процесса. Характер проектной деятельности соотносится с креативным уровнем творчества, при котором выявленные и доказанные в эксперименте положения дают основание для новых идей модернизации образования. Следовательно, в процессе решения научно-педагогических задач в педагогической магистратуре развивается профессиональная креативность, означающая выход в новое исследовательское пространство теории и методики обучения безопасности жизнедеятельности.

Выводы. Прогресс образования в сфере безопасности жизнедеятельности во-многом определяется уровнем креативности педагогических кадров, в связи с чем актуализируется проблема ее развития в рамках магистерской подготовки будущих учителей. Выделенные принципиальные положения относительно сущности профессиональной креативности легли в основу инновационных преобразований в педагогической магистратуре, направленных на активизацию инициативности и творческой самостоятельности. Созданная и реализованная в образовательной практике модель развития профессиональной креативности является системообразующим фактором инновационного процесса обновления педагогической магистратуры по безопасности жизнедеятельности. Целостность разработанной модели развития профессиональной креативности обеспечивается единством ее основных компонентов, а также взаимосвязью уровней креативности с выполнением проектов разной степени творчества. Интеграция теоретико-методологической, содержательно-деятельностной, коммуникативно-презентационной, рефлексивно-оценочной видов проектной деятельности реализует антропологические, гуманистические и культурно-исторические идеи развития современного высшего образования, направленного на реализацию потенциальных возможностей каждого магистранта и его профессиональной креативности как личностного и социального достояния. Результаты проведенного исследования позволяют сделать вывод о перспективности дальнейшей разработки рассматриваемой проблемы в теории и методике обучения безопасности жизнедеятельности.

Литература:

1. Асмолов, А.Г. Преадаптация к неопределенности как стратегия навигации развивающихся систем: маршруты эволюции / А.Г. Асмолов, Е.Д. Шехтер, А.М. Черноризов // Вопросы психологии. – 2017. – № 4. – С. 3-26.
2. Асташина, Н.И. Исследовательская экологическая деятельность как ресурс развития профессиональной креативности в условиях инновационной стратегии высшего образования / Н.И. Асташина, Г.С. Камерилова // Азумут научных исследований. – 2019. – Т.8. – №2(27). – С 18-22.
3. Барышева, Т.А. Теория развития креативности: теория, диагностика, технологии: Монография / Т.А. Барышева. – СПб: ООО "Издательство ВВМ",2016. – 316 с.
4. Батракова, И.С. Исследование процессов профессионального становления студентов магистратуры в современном вузе: монография / И.С. Батракова, И.Б. Государев, Ю.А. Комарова [и др.]. – СПб.: Лема, 2013. – 210 с.
5. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей / Д.Б. Богоявленская. – М.: «Академия», 2002. – 320 с.
6. Гилфорд, Дж. Три стороны интеллекта / Дж. Гилфорд; под ред. А.М. Матюшкина // Психология мышления. – М., 1965. – С. 15-20.
7. Глубокова, Е.Н. Педагогическая магистратура: требования стандартов и новые модели / Е.Н. Глубокова, С.А. Писарева, А.П. Тряпицына // Человек и образование. – 2015. – №4 (45).; URL: https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-magistratura-trebovaniya-standartov-i-novye-modeli.
8. Данченко, С.П. Педагогика безопасности: о понятии «личность безопасного типа» / С.П. Данченко, Г.А. Костецкая // Педагогика. – 2021. – №2. – С. 57-84
9. Жданко, Т.А. Диагностика предметной и методической компетенций педагогов / Т.А. Жданко, С.В. Гершпигель, А.В. Гуринович, М.М. Михайлова // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 2.; URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=30576.
10. Картавых, М.А. Научно-методическое обеспечение дополнительных профессиональных программ повышения квалификации преподавательского состава в сфере формирования у детей навыков безопасного участия в дорожном движении / М.А. Картавых, Г.С. Камерилова // Вестник Мининского университета, 2018. – Т. 6. – № 1. – http://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/752/643.
11. Колесникова, И.А. Педагогическое проектирование: учеб. пособие / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская; под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 288 с.
12. Крутых, А.В. Внедрение инноваций в систему высшего образования России / А.В. Крутых // Международный научно-исследовательский журнал. – 2017. – № 02 (56). – Часть 3. – С. 28-30. – URL: https://research-journal.org/economical/vnedrenie-innovacij-v-sistemu-vysshego-obrazovaniya-rossii/.
13. Маркова, С.М. Методика исследования содержания профессионального образования / С.М. Маркова, А.К. Нарказиев // Вестник Мининского университета. – 2019. – Т. 7. – № 1. – С. 1.; URL:https://doi.org/10.26795/2307-1281-2019-7-1-2.
14. Пиралова, О.Ф. Особенности обучения в магистратуре современных вузов / О.Ф. Пиралова // Успехи современного естествознания. – 2010. – № 5. – С. 78-80; URL: https://natural-sciences.ru/ru/article/view?id=8125.
15. Полат, Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студентов высш. учеб. Заведений / Е.С. Полат, М.Ю.Бухаркина. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 368 с.
16. Сластенин, В.А. Введение в педагогическую аксиологию / В.А Сластенин, Г.И. Чижова. – М.: Академия, 2003. – 192 с.
17. Слободчиков, В.И. Концептуальные основы антропологии современного образования / В.И. Слободчиков // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2011. – №3; URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualnye-osnovy-antropologii-sovremennogo-obrazovaniya-1.
18. Соколова, Л.И. Инновационные проекты в области формального, неформального и информального образования для устойчивого развития / Л.И. Соколова, Д.С. Ермаков // Педагогика и просвещение. – 2021. – № 3. – С. 63-75.
19. Соломин, В.П. Новая модель практико-ориентированной подготовки педагогов с учетом требований профессионального и образовательного стандарта / В.П. Соломин, В.А. Рабош, А.Г. Гогоберидзе // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 12. – С. 145-151.

20. Kamerilova, G.S. Development of Professional Creativity of Teachers in the System of Professional Safety Culture of Children in Transport / G.S. Kamerilova, M.A. Kartavykh, E.L. Ageeva, I.A. Gordeeva, M.A. Veryaskina // Lecture Notes in Networks and Systems. – 2020. – T. 91. – C. 446-451; URL: https://www.researchgate.net/publication/337001130.

Педагогика

УДК 378

доктор педагогических наук, профессор Камерилова Галина Савельевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат биологических наук, доцент Агеева Елена Львовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат биологических наук, доцент Егорова Юлия Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородская государственная консерватория имени М.И. Глинки» (г. Нижний Новгород)

ПРОЕКТНО-МОДУЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КРЕАТИВНОСТИ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье обосновывается важность проектно-модульного обучения в вузе для формирования профессиональной креативности будущих педагогов. Раскрывается актуальность развития профессиональной креативности как феномена личной и социально-педагогической значимости, способствующей преобразованию учебно-воспитательного процесса в школе на современных идеях гуманистической и культурологической направленности. Разработанный вариант проектно-модульного обучения объединяет учебные проекты разного уровня творчества и самостоятельности, последовательное выполнение которых обеспечивает этапность развития профессиональной креативности. Выделенные стимульно-продуктивный, эвристический, креативный уровни творчества обучающихся формируются по мере выполнения проектной деятельности в информационно-познавательных, практико-ориентированных, творческих и исследовательских проектах. Содержательной основой проектного модуля является проблема здорового образа жизни, социальный приоритет которой определяется вниманием к здоровью обучающихся в образовательной организации. Сделан вывод о том, что процесс развития профессиональной креативности в процессе создания учебных проектов в сфере здоровьесбережения означает переход от доминирующих частично-поисковых к эвристическим и далее к исследовательским методам обучения.

Ключевые слова: проектно-модульное обучение, профессиональная креативность, педагогическое образование, проектный модуль, творчество, здоровый образ жизни, здоровьесбережение.

Annotation. The article substantiates the importance of project-based modular education at the university for the formation of professional creativity of future teachers. The article reveals the relevance of the development of professional creativity as a phenomenon of personal and socio-pedagogical significance, contributing to the transformation of the educational process at school based on modern ideas of humanistic and culturological orientation. The developed version of the project-modular training combines educational projects of different levels of creativity and independence, the consistent implementation of which ensures the stage-by-stage development of professional creativity. The identified incentive-productive, heuristic, creative levels of creativity of students are formed as project activities are carried out in information and cognitive, practice-oriented, creative and research projects. The substantive basis of the project module is the problem of a healthy lifestyle, the social priority of which is determined by attention to the health of students in an educational organization. It is concluded that the process of developing professional creativity in the process of creating educational projects in the field of health care means a transition from the dominant partially searchable to heuristic and further to research methods of teaching.

Key words: project-modular training, professional creativity, pedagogical education, project module, creativity, healthy lifestyle, health care.

Введение. Современная система образования, отвечая на запросы стремительно развивающегося общества, в числе первоочередных задач, выдвигает развитие творческой личности педагогов. Инициативный, коммуникативный и творчески работающий учитель способен быстро реагировать на текущие изменения, проявляя изобретательность в организации учебно-воспитательного процесса. Он позитивно воспринимает педагогические инновации и успешно внедряет их в свою педагогическую практику на основе гуманистических и культурологических идей (Н.Б. Бондаревская, В.А. Сластенин). Организация творческой деятельности требует создания особой развивающей образовательной среды, создаваемой, по мнению Н.О. Ложенко, в процессе научно-иследовательской, проектной, профессионально-ориентированной работы [7]. В нашем исследовании приоритетная роль отводится проектной деятельности (И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская, М.Ю. Бухаркина Е.С. Полат) и проектно-модульному обучению (С.А. Дейнега), как самостоятельному творчеству обучающихся, направленному на выполнение педагогических проектов [3, 8, 11]. Образовательный продукт – проект выполняется в ходе совместной командной работы, которая имеет практический смысл и обеспечивается внутренней мотивированной активностью обучающихся. При этом происходит усиление субъектности за счет деятельностного разнообразия, инициативное открытие новых знаний и умений в процессе решения актуальных образовательных проблем, расширение интеграции, проблематизации, конкретной методической ориентации. Проектно-модульный подход, связывая воедино проектное и модульное обучение (П.А. Юцявичене), объединяет их достоинства и позволяет структурировать учебное содержание и способы его освоения, исходя из целевой направленности [4, 5]. Проектный модуль по здоровому образу жизни обеспечивает реализацию индивидуально-личностной направленности образования, его адаптацию к потребностям и возможностям обучающихся. Как показывает анализ научных исследований и вузовской практики проектная деятельность и модульная технология получили, в качестве самостоятельных направлений, широкое распространение в подготовке будущих педагогических кадров. Однако их комплексное использование раскрыто недостаточно. Ориентированное на творчество, проектно-модульное обучение становится востребованным в развитии креативности обучающихся. В психолого-педагогических работах креативность рассматривается как наивысшее проявление творческой личности (Дж. Гилфорд, Д.Б. Богоявленская, М.Ф. Морозов, Л.М. Фридман). В зависимости от контекста исследования предлагаются различные трактовки креативности. В логике нашего исследования интерес представляет точка зрения Н.Б. Богоявленской, определяющей креативность как личностное качество, проявляющееся в оригинальности решения проблемной задачи, имеющей личностный смысл [2]. В научной среде сформировалось представление о таких свойствах креативности, как дивергентность мышления, означающая его беглость, гибкость, оригинальность

(Дж. Гилфорд), позволяющие успешно решать проблемы в ситуации неопределенности, оперативно переключая внимание на новые задачи [12]. Обобщение подходов показало, что креативность предполагает наличие глубокой внутренней мотивации (А. Маслоу), развивается и реализуется в деятельности, продукты которой свидетельствуют о различной степени творчества. В этой связи возрастает роль формирования профессиональной креативности в вузе, особенно при подготовке педагогических кадров, задача которых состоит в воспитании творческой личности, способной к успешному самоопределению[1, 6, 9]. Реализация в практике педвуза идеи проектного модуля для развития профессиональной креативности будущих учителей представляет актуальную проблему.

Цель исследования: разработка и обоснование варианта проектно-модульного обучения в процессе развития профессиональной креативности будущих педагогов.

Изложение основного материала статьи. Главным функциональным фактором модернизации школьного образования в свете инновационных преобразований выдвигается творчество и креативность педагогов. Именно этот социально педагогический запрос акцентирует внимание на изменении профессиональной подготовки будущих учителей. Современная ориентация высшего педагогического образования на формирование профессиональной компетентности предполагает творчество в организации и результатах учебно-воспитательного процесса, осуществляемое за счет креативности учителей. Профессиональная креативность как личностно-профессиональная индивидуальность развивается в субъект-субъектном взаимодействии и проявляется в конкретной педагогической деятельности. Она связана со свободным выбором способов реализации своего творческого потенциала, характером коммуникаций, созданием благоприятной образовательной среды, этапностью становления креативности в онтогенезе. Профессиональная креативность рассматривается не только как лично значимая цель высшего педагогического образования, но и, что не менее важно, ключевой фактор поступательного развития общего образования. Выпускники, обладая креативностью, проявляют большую устойчивость к часто возникающей в образовании ситуации неопределенности, и демонстрируют быстроту реакции на вызовы, переключаясь с одной проблемной ситуации на другую, решая их не только с помощью логики и здравого смысла, но и с помощью интуиции. В этом случае решается двойная задача удовлетворения личных и социальных потребностей обучающихся, что служит повышению мотивации обучения и его эффективности.

В нашем исследовании развитие профессиональной креативности педагогов выстраивается на основе проектно-модульного обучения. В предлагаемой модификации проектного модуля с укрупненной темой «Здоровый образ жизни» в курсе «Безопасность жизнедеятельности» в качестве главной цели выступает развитие профессиональной педагогической креативности будущих учителей. Содержание и методический аппарат воплощают идеи гуманизации, интеграции, проблематизации, компетентностного и личностно-деятельностного подходов.

Исходя из методологических оснований был разработан педагогический вариант проектного модуля, объединивший пакет разноуровневых учебных проектов. Выполнение проектов отличается последовательностью и логикой развития креативности: стимульно-продуктивный, эвристический и креативный уровни (Д.Б. Богоявленская). Учебные проекты мы дифференцировали по уровням творческой самостоятельности:

1) первоначальный уровень, с доминирующими частично-поисковыми методами, для которого характерна деятельность в рамках заданного способа; связаны с настоящим и описывают ситуацию – «здесь и сейчас». Основные задачи являются базовыми для развития креативности: формирование информационных, аналитико-обобщающих умений, способности сравнивать, моделировать, использовать теоретические знания на практике. Учебные проекты выполняются добросовестно и ответственно, с преобладанием внешней мотивации и соответствуют стимульно - продуктивному уровню творчества;

2) средний уровень с доминирующими эвристическими методами, позволяющими устанавливать педагогические закономерности, причинно-следственные связи, развивать оригинальность проблемного мышления. Учебные проекты выполняются с «выходом» за пределы заданного способа действий, творческими находками, оригинальными решениями, преобладанием внутренней мотивации; соответствуют эвристическому уровню творчества;

3) высокий уровень с доминирующими исследовательскими методами, обеспечивающими новизну и прогностичность, выдвижение последующих актуальных педагогических проблем. Устойчивая внутренняя мотивация обучающихся способствует увлеченному выполнению проектной деятельности, целостному системному видению проблемы, ее решению нестандартными подходами; соотносится с креативным уровнем творчества. На первом уровне развития профессиональной педагогической креативности студентами выполняются информационно-познавательный «Здоровый образ жизни» и практико-ориентированный «Первая помощь» проекты. На втором – творческие проекты, посвященные освоению здоровьесберегающих педагогических технологий. На третьем – исследовательский проект «Оценка безопасности среды образовательной организации». Обладая разным потенциалом творческой самостоятельности, они, по сути, представляют последовательные этапы развития профессиональной креативности. У студентов, последовательно выполняющих информационно-познавательные, практико-ориентированные, творческие и исследовательские проекты, формируется внутренняя мотивация, беглость, гибкость, оригинальность педагогического мышления, новые представления об усовершенствовании учебно-воспитательного процесса в школе, которые отражаются в результатах проектной деятельности. Процесс развития профессиональной креативности в процессе создания учебно-методических проектов означает переход от доминирующих частично-поисковых к эвристических и далее к исследовательских методам. В соответствие с ними изменяется преобладающий характер проектной деятельности и образовательный продукт – проект, выдвигаемый на презентацию. Так, в основе проекта «Здоровый образ жизни»» заложена проблемно-аналитическая деятельность по изучению современной значимости ЗОЖ, его сущности, основных направлений (режим дня, рациональное питание, двигательная активность, отказ от вредных привычек и др.), достоинств и рисков. Результат оформляется в виде мультимедийной презентации, создаваемой в совместной деятельности, и демонстрируется во время педагогической практики в образовательной организации. В проекте «Первая помощь» главное внимание уделяется освоению практических методов оказания первой помощи пострадавшим обучающимся. Необходимые навыки формируются на основе тренингов и оформляются в виде инструкции с отражением правильных алгоритмов помощи. Выполнение творческих проектов по проблеме здоровьесбережения в образовательной среде школы предусматривает самостоятельную аналитико-систематизирующую деятельность, в ходе которой выявляются педагогические закономерности рациональной организации учебного процесса, выявляются проблемы стресса и перегрузок обучающихся на уроке, их снижения с помощью адекватных методик. Результатом проектной деятельности является методические разработки здоровьесберегающих технологий, с последующим обсуждением на круглом столе и апробацией на практике. Цикл проектно-модульного обучения логично завершается выполнением исследовательского проекта «Оценка безопасности среды образовательной организации», в котором осуществляется диагностико-продуктивный поиск и решение системных методических проблем по исследованию опасностей и рисков, а также способов защиты от них. Методы анкетирования, интервьюирования, педагогических наблюдений, научного анализа с опорой на Концепцию обеспечения безопасности образовательного учреждения, разработанную на основе требований Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», позволяет получить объективное представления о реальных угрозах в образовательной среде. На основе прогнозирования,

моделирования, проведения SWOT-анализа разрабатываются системные меры и конструктивные, в том числе нестандартные, решения по предотвращению опасностей и рисков и повышению общего уровня безопасности. Итогом является доклад с презентацией, служащий основой рефлексивного выходы на новые идеи.

Выводы. Разработка путей развития профессиональной педагогической креативности представляет собой актуальную проблему, направленную на решение современных задач высшего образования. Предлагаемый вариант проектно-модульного обучения в процессе развития профессиональной креативности будущих педагогов является эффективным способом адекватных инноваций в образовании, создавая условия для максимального раскрытия внутренних механизмов его развития. Данное обстоятельство обеспечивает успешность проектной деятельности обучающихся в рамках проектного модуля, направленной на развитие профессиональной креативности. Траектория прогрессивного движения к креативности обосновывается последовательностью выполнения учебных проектов с разной степенью творческой самостоятельности.

Литература:

1. Асташина, Н.И., Исследовательская экологическая деятельность как ресурс развития профессиональной креативности в условиях инновационной стратегии высшего образования / Н.И. Асташина, Г.С. Камерилова // Азумут научных исследований. – 2019. – Т.8. – №2(27). – С. 18-22.
2. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей / Д.Б. Богоявленская. – М.: «Академия», 2002. – 320 с.
3. Дейнега, С.А., Особенности реализации проектно-модульного обучения в техническом вузе / С.А. Дейнега // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – №1.
4. Камерилова, Г.С., Модульная технология в системе высшего педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности в условиях заочной формы обучения / Г.С. Камерилова, Е.Л. Агеева // Вестник Мининского университета. – 2016. – №4.
5. Картавых, М.А. Технологическое обеспечение подготовки бакалавров образования в области экологической безопасности / Современные проблемы науки и образования. – 2019. – №3. – С. 34.
6. Креативность как ключевая компетентность педагога. Монография / под ред. М.М. Кашапова, Т.Г. Киселевой, Т.В. Огородовой. – Ярославль: ИПК «Индиго», 2013. – 392 с.
7. Ложенко, Н.О. Инновационная деятельность как тенденция развития высшей школы в России / Н.О. Ложенко // Изв. Сарат. ун-та Нов. сер. Сер. Социология. Политология. – 2010. – №4.
8. Педагогическое проектирование: Учеб. пособие / [И.А. Колесникова и др.]; под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 288 с.
9. Попов, А.И. Развитие профессиональной креативности в системе высшего образования / А.И. Попов // Непрерывное педагогическое образование: проблемы и поиски. – 2016. – № 1 (1) 50. – С. 10.
10. Прохорова, И.В., Агеева Е.Л. Педагогические условия реализации перспективной модели интегрированной клинической практики в высшем педагогическом образовании / И.В. Прохорова, Е.Л. Агеева // Вестник Мининского университета. – 2016. – №2(15). – С. 8.
11. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие для студентов высш.учеб.заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина. – М.:Издательский центр «Академия», 2007. – 368 с.
12. Три стороны интеллекта / Психология мышления / [Дж Гилфорд], под ред. А.М. Матюшкина. – М., 1965.

Педагогика

УДК 37

аспирант Караулов Максим Александрович
ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина» (г. Елец)

СУЩНОСТЬ И ХАРАКТЕРИСТИКА СТРУКТУРНЫХ КОМПОНЕНТОВ ГОТОВНОСТИ К ТРУДОУСТРОЙСТВУ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. Статья посвящена исследованию готовности к трудоустройству у будущих педагогов. На основании анализа понятий «готовность к деятельности», «готовность к трудоустройству» автором обосновывается авторская трактовка, согласно которой готовность к трудоустройству является устойчивой характеристикой личности, представляющей собой предрасположенность индивида к осуществлению активных действий по трудоустройству и актуализации имеющегося личностного и профессионального потенциала для обеспечения результативности данного процесса с субъективной позиции. Также обосновывается структура готовности к трудоустройству будущего педагога, представленная в виде следующих компонентов: профессиональная мотивация, профессиональные намерения, профессиональная идентичность, знания и умения, связанные с процессом трудоустройства, рефлексивно-волевые качества. В статье приведены отдельные результаты констатирующего исследования уровня сформированности готовности к трудоустройству будущих педагогов.

Ключевые слова: трудоустройство, готовность к трудоустройству, педагогическое образование, студенты, профессиональная мотивация, профессиональные намерения, профессиональная идентичность.

Annotation. The article is devoted to the study of the readiness for employment of future teachers. Based on the analysis of the concepts of "readiness for activity", "readiness for employment", the author substantiates the author's interpretation, according to which readiness for employment is a stable characteristic of the individual, which is the individual's predisposition to take active steps to find employment and update the existing personal and professional potential to ensure effectiveness this process from a subjective point of view. It also substantiates the structure of readiness for employment of a future teacher, presented in the form of the following components: professional motivation, professional intentions, professional identity, knowledge and skills associated with the employment process, reflexive-volitional qualities. The article presents some results of the ascertaining study of the level of formation of readiness for employment of future teachers.

Key words: employment, readiness for employment, teacher education, students, professional motivation, professional intentions, professional identity.

Введение. Трудоустройство выпускников в условиях рыночной экономики является одним из ключевых показателей ее эффективности. В данном случае экономическая система включает в себя как минимум 4 субъектов – предприятия и организации, выполняющие функции работодателя; образовательные организации, осуществляющие профессиональную подготовку и переподготовку кадров; выпускники данных образовательных организаций, составляющие кадровый потенциал страны; социальные службы трудоустройства, наделенные посредническими функциями. Особое значение в

рыночной экономике отводится системам подготовки и трудоустройства выпускников социально значимых отраслей, к числу которых прежде всего относятся сферы образования, здравоохранения, правопорядка и пр.

Изложение основного материала статьи. Согласно данным Росстата за 2015-2019 гг. (данные за последние 3 года еще не представлены) уровень занятости выпускников педагогических направлений бакалавриата и магистратуры составляет свыше 90% (2015-2017 гг. – 93,9% (9 место в рейтинге из 19 сфер занятости); 2016-2018 гг. – 93,2% (11 место); 2017-2019 гг. – 92,8% (9 место)). Из этого числа выпускников по специальности работает только порядка 18% специалистов (2015-2017 гг. – 81% (10 место); 2016-2018 гг. – 80% (12 место); 2017-2019 гг. – 81% (11 место)). Эти данные необходимо воспринимать в контексте информации об общем количестве выпускников педагогических специальностей: 2015-2017 гг. – 330,7 тыс. выпускников (3 место); 2016-2018 гг. – 263,7 тыс. (3 место); 2017-2019 гг. – 240,7 (3 место) [15].

Очевидно, что обеспечение трудоустройства выпускников, в данном случае будущих педагогов, это индикатор успешности, с одной стороны, высшего образования, с другой, – системы образования как работодателя в целом. Соответственно, успешность процесса трудоустройства слагается как минимум из двух сил: результативность самой системы трудоустройства и нацеленность на трудоустройство выпускника. В настоящей статье уделяется внимание проблемы трудоустройства со стороны индивида – будущего педагога.

Нацеленность на трудоустройство и способность трудоустройства будущего педагога в содержательном плане пересекается со множеством педагогических категорий: профессиональное самоопределение, профессиональная компетентность, профессиональная готовность, профессиональная мобильность, конкурентоспособность, профессиональные намерения и пр. Вместе с тем данные понятия не характеризуют точно ту систему личностных качеств и профессиональных способностей, которые обеспечивают успешное трудоустройство выпускника в разрезе сферы влияния личности на обстоятельства. По нашему убеждению, наиболее точно отражает данную личностную систему понятие готовности к трудоустройству.

Среди массива диссертационных исследований достаточно незначительное количество посвящено проблематике трудоустройства выпускников педагогических специальностей (Е.Р. Дахина [5], О.В. Ивлева [7], Т.Б. Панкратова [11], Ю.С. Чаплин [17], С.В. Шаляпина [18]). Все работы за исключением диссертации Е. Р. Дахиной апеллируют к условиям, обеспечивающим трудоустройство выпускников. В исследовании Е.Р. Дахиной говорится о готовности выпускников к трудоустройству.

Понятие готовности к трудоустройству относится к категории «готовность к деятельности», которое восходит к учению Д.Н. Узнадзе [16], В.А. Ядова [14] об установке. Исследование феномена готовности к деятельности получило теоретическое и опытно-экспериментальное обоснование в работе М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович [6]. В сущности, готовность к деятельности представляет собой комплекс предрасположенности индивида к поведенческому акту и способности, потенциал осуществить данный поведенческий акт. Готовность к деятельности шире понятия отношения (аттитюда), поскольку включает отношение в себя. Фактические, готовность является диспозицией деятельности.

Понятие готовности к профессиональной деятельности и готовности к трудоустройству – не равнозначные. Различаются они направленностью на отдельные процессы – профессиональной деятельности и трудоустройства. Безусловно, данные процессы взаимосвязаны, но далеко не идентичны. Здесь уместно привести классификацию готовности как долговременную, временную и ситуативную [6]. Очевидно, что профессиональная готовность является долговременной, а готовность к трудоустройству – временной и ситуативной.

Как правило, готовность к трудоустройству определяют через компонентный состав. В частности, такой подход можно обнаружить в работах Ю.А. Грачева [4], Е.Р. Дахиной [5], Т.А. Михайловой, Я.С. Габриелян [10] и др.

На основании проведенного анализа тематического поля понятия «готовность к трудоустройству» была дана следующая трактовка: это устойчивая характеристика личности, представляющая собой предрасположенность индивида к осуществлению активных действий по трудоустройству и актуализации имеющегося личностного и профессионального потенциала для обеспечения результативности данного процесса с субъективной позиции. Как видно из определения, видовая принадлежность готовности к трудоустройству – это устойчивая характеристика личности. Причем, речь идет именно о характеристике, а не о личностном качестве (данное уточнение необходимо ввиду того, что в научной литературе часто готовность определяется как интегральное качество личности; качеством личности являются устойчивые проявления личностных особенностей). Данная характеристика является суммой предрасположенности и актуализации потенциала. В качестве потенциала выступают знания, опыт, волевые проявления, эмоциональная и мотивационная стороны профессиональной деятельности.

Содержание понятия готовности к трудоустройству может быть выражена в форме ее структуры. М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович структурируют готовность к деятельности следующим образом: мотивационный, ориентационный, операционный, волевой, оценочный компоненты [6]. О.М. Краснорядцева в структуре готовности к деятельности выделяет 3 компонента: установки, мотивацию и профессионально-личностную готовность к самореализации [9]. В.Л. Бозаджиев определяет структуру данного феномена 4 компонентами: мотивационным, познавательным, эмоциональным, волевым [2]. Очевидно, что структура готовности к деятельности трактуется в различных ракурсах, однако неизменным остается наличие мотивации, эмоционально-волевых качеств и способностей.

В исследованиях, посвященных готовности индивида к трудоустройству, структура данного феномена, сохраняя общие черты с видовым понятием, имеет специфические компоненты. В частности, Т.А. Михайлова, Я.С. Габриелян выделяют профессиональные мотивацию, знания и умения, установки и определение [10]. Считаем более взвешенной точку зрения Е.Р. Дахиной. Ученый определяет следующие компоненты структуры готовности к трудоустройству: профессиональная мотивация, профессиональная определенность, профессиональные установки, профессиональные знания, умения и навыки [5].

Вместе с тем, предлагаем следующую структуру готовности к трудоустройству будущего педагога: профессиональная мотивация, профессиональные намерения, профессиональная идентичность, знания и умения, связанные с процессом трудоустройства, рефлексивно-волевые качества. Обоснуем данную структуру готовности к трудоустройству будущего педагога.

Профессиональная мотивация является неотъемлемой составляющей готовности к трудоустройству. Под профессиональной мотивацией понимается система побуждений человека к определенной профессиональной деятельности. Профессиональная мотивация также рассматривается как процесс, имеющий временное выражение, соответственно, стимулирующий индивида на разных этапах профессионального развития. В.А. Бодров, Е.П. Ильин выделяют три этапа трансформации профессиональной мотивации: этап профессионального выбора, этап трудоустройства и этап непосредственной трудовой деятельности [1], [8]. Как видно, профессиональная мотивация на этапе завершения профессиональной подготовки выражается в виде мотивации трудоустройства.

Профессиональные намерения – это осознанные побуждения, детерминирующие поведение человека в виде целеполагания и планирования профессионального будущего. В данном контексте профессиональные намерения

выражаются в нацеленности выпускника на трудоустройство по педагогической специальности, а также позволяют более детально конкретизировать выбор желаемого места работы, желаемой должности (А.М. Гендин [3], Н.А. Пахтусова, Г.А. Герцог [12]).

Профессиональная идентичность – это результат профессионального самоопределения индивида, отождествление себя с определенным профессиональным сообществом, как следствие принятие ценностей и поведенческих атрибутов данного сообщества. Фактически, профессиональная идентичность – это включенный аттитюд в профессию, в данном случае, в педагогическую (Н.С. Пряжников [13], Л.Б. Шнейдер [20, 19]).

В структуре готовности к трудоустройству мы выделяем не профессиональные знания, а знания и умения, связанные с процессом трудоустройства. А именно: знание основных механизмов и инструментов трудоустройства в сфере образования, знание особенностей составления документации при трудоустройстве (резюме, заявление, анкета), умения самопрезентации, делового общения.

Рефлексивно-волевые качества, которые составляют основу готовности к трудоустройству будущего педагога, – это волевая саморегуляция, самоконтроль, эмоциональная устойчивость, рефлексивные способности.

Для оценки готовности к трудоустройству будущих педагогов в соответствии с критериями (мотивационный, проектировочный, идентификационный, познавательно-операционный и рефлексивно-волевой) были определены уровни сформированности данной личностной характеристики (низкий, средний, высокий) и их содержание.

Низкий уровень сформированности готовности к трудоустройству характеризуется наличием следующих признаков у студентов: ситуативная, внешняя профессиональная мотивация; профессиональные намерения не связаны с трудоустройством по специальности; неопределенное состояние профессиональной идентичности; отсутствуют знания и умения, обусловливающие эффективное трудоустройство; низкий уровень саморегуляции, самоуправления, рефлексии.

Для среднего уровня сформированности готовности к трудоустройству характерно следующее: односторонняя профессиональная мотивация (направленность либо на предмет, либо на педагогическую деятельность в целом); профессиональные намерения сформированы в сторону выбора трудоустройства в педагогической сфере, однако целеполагание и планирование своей профессиональной карьеры размыты; навязанная профессиональная идентичности или ее мораторий; знания и умения, связанные с процессом трудоустройства, поверхностные; средний уровень саморегуляции, самоуправления, рефлексии

Высокий уровень сформированности готовности к трудоустройству может быть описан посредством следующих характеристик: внутренняя профессиональная мотивация, характеризуемая гармоничным отношением к предметной и процессуальной стороне педагогической деятельности; профессиональные намерения твердо сформированы, что выражается в ориентации на педагогическую профессию, а также в конкретном целеполагании и планировании; сформированная профессиональная идентичность; глубокий уровень сформированности знаний и умений, связанных с процессом трудоустройства; высокий уровень саморегуляции, самоуправления, рефлексии.

Для оценки уровня сформированности готовности к трудоустройству педагогов использовался в соответствии с критериями следующий диагностический инструментарий:

- мотивационный критерий: методика «Мотивы педагогической профессии» Т.Н. Сильченковой;
- проектировочный критерий: опросник «Профессиональные намерения» Л.Н. Кабардовой;
- идентификационный критерий: методика изучения статусов профессиональной идентичности А.А. Азбель, А.Г. Грецова; опросник профессиональной идентичности А.А. Озериной;
- познавательно-операционный критерий: тестирование, анализ конкретных ситуаций, решение кейсов;
- рефлексивно-волевой критерий: диагностика коммуникативного контроля М. Шнайдера; тест-опросник «Исследование волевой саморегуляции» А.В. Зверькова, Е.В. Эйдмана; диагностика индивидуальной меры выраженности рефлексивности А.В. Карпова.

В констатирующем исследовании приняли участие 156 студентов 4 курса бакалавриата по направлению «Педагогическое образование» Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина в период 2020-2021 гг. Для статистической обработки данных применялся критерия Краскала-Уоллиса для независимых выборок.

Обобщенные данные показали, что у выпускников в основном доминирует средний уровень сформированности готовности к трудоустройству (54,7%). Высокий уровень продемонстрировали 23,5% выпускников. 21,8% студентов показали низкий уровень. Исследование в разрезе получаемой специальности (Нэмп1-6 = 0,012; 0,23; 0,14; 0,004; 0,38; 0,29) и пола (Нэмп = 0,005) не выявило статистически значимых различий.

Анализ экспериментальных данных по критериям позволил определить две существенные закономерности. Во-первых, наиболее низкие показатели студенты демонстрируют в разрезе профессиональных намерений и идентичности; показатели по познавательно-операционному и рефлексивно-волевому критериям выражены умеренно. Наиболее высокие результаты зафиксированы по показателям мотивационного критерия. Это означает, что ключевые проблемы в обеспечении эффективного трудоустройства связаны с обеспечением развития операционных характеристик студентов.

Во-вторых, установлено, что студенты, которые демонстрируют отсутствие профессиональных намерений в плане трудоустройства в педагогической сфере далеко не всегда имеют низкие показатели по другим критериям.

Выводы. Таким образом, проведенное исследование готовности к трудоустройству будущих педагогов позволило дать сущностное определение данному феномену, выявить компонентную структуру (профессиональная мотивация, профессиональные намерения, профессиональная идентичность, знания и умения, связанные с процессом трудоустройства, рефлексивно-волевые качества), определить уровневые показатели и разработать диагностический инструментарий. Проведение констатирующего исследования в рамках конкретного вуза выявило совпадение полученных результатов с общероссийскими тенденциями. Очевидно, что при наличии относительно высоких показателей по трудоустройству будущих педагогов, выявляется кризис профессиональной идентичности, который формируется уже на уровне высшего образования.

Литература:

1. Бодров, В.А. Психология профессиональной пригодности: учеб. пособие для вузов / В.А. Бодров. – 2-е изд. – Москва: Per Se, 2006 (Екатеринбург: Уральский рабочий). – 511 с.
2. Бозаджиев, В.Л. К вопросу о психологической готовности к профессиональной деятельности / В.Л. Бозаджиев // Международный журнал экспериментального образования. – 2010. – № 7. – С. 98-99.
3. Гендин, А.М. Эволюция профессиональных намерений и планов выпускников педагогического вуза (по материалам мониторинга) А. М. Гендин // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2013. – №4(26). – С. 140-145.
4. Грачев, Ю.А. Понятие «готовности к деятельности» в системе современного психолого-педагогического знания / Ю.А. Грачев // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2011. – № 4(52). – С. 172-175.
5. Дахина, Е.Р. Педагогические условия формирования готовности выпускников вузов к трудоустройству:

автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Е.Р. Дахина. – Воронеж, 2017. – 24 с.
6. Дьяченко, М.И., Кандыбович, Л. А. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск, 1976. – 25 с.
7. Ивлева, О.В. Педагогическое сопровождение центра содействия трудоустройству выпускников вуза: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / О.В. Ивлева. – Калининград, 2012. – 24 с.
8. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – Санкт-Петербург: Питер, 2011. – 508 с.
9. Краснорядцева, О.М. Особенности профессионального мышления в условиях психодиагностической деятельности / О.М. Краснорядцева. – Барнаул, 1998. – 114 с.
10. Михайлова, Т.А., Габриелян, Я.С. Формирование готовности к трудоустройству у студентов вузов / Т.А. Михайлова, Я.С. Габриелян // Педагогика и просвещение. – 2020. – № 4. – С. 86-95.
11. Панкратова, Т.Б. Сетевое взаимодействие учреждений высшего профессионального образования и службы занятости по адаптации выпускников на рынке труда: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Т.Б. Панкратова. – Томск, 2011. – 23 с.
12. Пахтусова, Н.А., Герцог, Г.А. Исследование профессиональных намерений выпускников профессионально-педагогического вуза / Н.А. Пахтусова, Г.А. Герцог // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 6. – С. 437.
13. Пряжников, Н.С. Психологический смысл труда: учебное пособие / Н.С. Пряжников. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва: Московский психолого-социальный ин-т; Воронеж: МОДЭК, 2010. – 534 с.
14. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / Под. ред. В.А. Ядова. – Ленинград: Наука, 1979. – 264 с.
15. Трудоустройство выпускников образовательных организаций среднего профессионального и высшего образования / https://rosstat.gov.ru/labour_force
16. Узнадзе, Д.Н. Психологические исследования / Д.Н. Узнадзе. – Москва: Наука, 1966. – 449 с.
17. Чаплин, Ю.С. Организационно-педагогическое взаимодействие профессионального училища и службы занятости на территориальном рынке труда: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Ю.С. Чаплин. – Москва, 2005. – 23 с.
18. Шаляпина, С.В. Организационно-педагогические условия содействия профессиональному самоопределению и трудоустройству студентов педагогического вуза: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 5.8.7. / С.В. Шаляпина. – Томск, 2021. – 22 с.
19. Шнейдер, Л.Б. Профессиональная идентичность и память: опыт генетической реконструкции / Л.Б. Шнейдер // Мир психологии. – 2001. – № 1. – С. 64-78.
20. Шнейдер, Л.Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг: учебное пособие / Л.Б. Шнейдер. – Москва: МПСИ; Воронеж: «МОДЭК», 2004. – 600 с.

Педагогика

УДК 371.8

кандидат педагогических наук, доцент Колокольникова Зульфия Ульфатовна
Лесосибирский педагогический институт – филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);
студент Блинцова Ирина Михайловна
Лесосибирский педагогический институт – филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);
студент Староверова Мария Владимировна
Лесосибирский педагогический институт – филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск)

РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ В 1935-1945 ГГ.

Аннотация. В статье описаны методы и формы педагогического образования, реализованные в высших учебных заведениях и в педтехникумах Красноярского края в 1935-45 гг. В данный период была приоритетной заочная форма обучения студентов. Рассмотрены меры, направленные на создание благоприятных условий для обучения будущих учителей, и способы подготовки педагогических кадров в предвоенные годы и годы Великой отечественной войны. Институт повышения квалификации обеспечил обучающихся необходимыми учебными материалами, провёл ряд мероприятий по привлечению на экстернат и на заочное обучение. Большое значение в подготовке учителей имел Красноярский педагогический институт. Во время войны было произведено его расширение: открыты новые факультеты (физико-математический, факультет русского языка и литературы с северным отделением). В Хакасии был открыт Абаканский учительский институт с тремя факультетами. На севере Красноярского края начал свою работу Енисейский учительский институт, впоследствии преобразованный в Енисейский государственный педагогический институт. С началом Великой Отечественной войны в институтах и в училищах сократилось число педагогов. В школах работали педагоги, зачастую не имеющие должной педагогической подготовки. В этот период снижается успеваемость у учащихся школ Красноярского края. Обучающиеся и преподаватели собственными силами обеспечивали жизнедеятельность учебных заведений в военное время. В связи с военными условиями некоторые училища и техникумы были переведены в другие города. На основе анализа архивных материалов в статье показано число студентов, получивших педагогическое образование с 1935 по 1945 годы. Данная статья заслуживает внимания исследователей проблем истории развития педагогического образования в регионах Российской Федерации.

Ключевые слова: педагогическое образование, Великая Отечественная война, предвоенные годы, экстернат, заочное обучение, повышение квалификации.

Annotation. The article describes the methods and forms of pedagogical education implemented in higher educational institutions and pedagogical colleges of the Krasnoyarsk Territory in 1935-45. During this period, the correspondence form of students' education was a priority. The measures aimed at creating favorable conditions for the training of future teachers and ways of training pedagogical personnel in the pre-war years and the years of the Great Patriotic War are considered. The Institute of Advanced Training provided students with the necessary educational materials, carried out a number of measures to attract students to external studies and distance learning. The Krasnoyarsk Pedagogical Institute was of great importance in the training of teachers. During the war, its expansion was carried out: new faculties were opened (physics and Mathematics, Faculty of Russian Language and Literature with a northern department). The Abakan Teachers' Institute with three faculties was opened in Khakassia. In the north

of the Krasnoyarsk Territory, the Yenisei Teachers' Institute began its work, later transformed into the Yenisei State Pedagogical Institute. Since the beginning of the Great Patriotic War, the number of teachers in institutes and colleges has decreased. Teachers often did not have proper pedagogical training worked in schools. During this period, the academic performance of students of schools in the Krasnoyarsk Territory decreases. Students and teachers on their own provided for the life of educational institutions in wartime. Due to military conditions, some schools and technical schools were transferred to other cities. Based on the analysis of archival materials, the article shows the number of students who received pedagogical education from 1935 to 1945. This article deserves the attention of researchers of the problems of the history of the development of pedagogical education in the regions of the Russian Federation.

Key words: teacher education, The Great Patriotic War, pre-war years, external study, correspondence course, professional development.

Введение. Действующие в настоящее время нормативно-правовые акты в сфере образования (ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», Закон Красноярского края «Об образовании в Красноярском крае», Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования, Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования, Профессиональный стандарт педагога) указывают нам на важность подготовки компетентных педагогов в Российской Федерации. Недостаточность кадрового обеспечения в школах Красноярского края, также актуализирует проблему педагогического образования в крае. Особое внимание в нашем исследовании уделяется такому периоду как 1935-45 годы, как специфическому этапу развития педагогического образования на территории Красноярского края. Обозначенные хронологические рамки – это период, охватывающий восстановление после Гражданской войны и такой трагический период в истории нашей страны, как Великая Отечественная война 1941-1945 гг.

Изложение основного материала статьи. Особенности работы различных учебных заведений в предвоенные годы и в годы Великой Отечественной войны описаны в работах В.В. Бибиковой, З.И. Гузненко, Ю.Б. Дроботенко, Н.А. Ипполитовой, Н.А. Князьковой, А.Ф. Козловой, М.В Попова, М.З. Фозиловой, Ф.Ф. Шамахова и др. [1-7] исследованиях. Мы обнаружили малоизвестные работы Ф.Ф. Шамахова и И.С.Окладникова [7], посвященные школе Западной Сибири, в которой включены главы, посвященные педагогическому образовании.; однако практически неисследованной является педагогическое образование Восточной Сибири, в частности Красноярского края. Мы можем отметить работы В.В. Бибиковой [1] и А.Ф. Козловой [5], посвященные отдельным аспектам организации педагогического образования в Красноярском крае в годы войны. Все вышесказанное обусловливает необходимость обобщения опыта работы педагогических учебных заведений в этом крае в период 1935-1941-45 гг.

Начиная с 1920 года, после событий Гражданской войны, в Енисейской губернии была острая нехватка педагогов. Проводились различные серьёзные меры для быстрого обучения молодых педагогов. В 1920-е годы такой мерой стала курсовая подготовка педагогов (обучение на 3-х или 6-месячных курсах). В 1930-е годы основной ориентир в подготовке учителей сместился на систематическое профессиональное образование. В предвоенное время, а также в годы Великой Отечественной войны вновь обострилась проблема нехватки учителей в школах Красноярского края, что требовало внести изменения в планы подготовки молодых педагогов в вузах и в средних специальных учебных заведениях. Нужно отметить, что в изучаемый период на территории Красноярского края было 6 педтехникумов (педучилищ) (Енисейский, Красноярский, Минусинский, Хакасский, Канский, Ачинский) и три института (Красноярский, Абаканский, и Енисейский).

В связи с ростом сети семилетних и средних школ, обширный Красноярский край испытывал острую нужду в учительских кадрах. На 1/1-35 г. учителей начальных классов в Красноярском крае было 5.560 человек, а должно быть 7.190 человек, учителей неполной средней школы (НСШ) и средней школы (СШ) было 1.573 человека, а необходимо – 2.317, т.е не хватало 2.374 учителя [2, Л.6] К тому же из 7.133 учителей, работавших в школе, не имели соответствующего педагогического образования 4.136 человек [2, Л.7]. Особенно большой недостаток ощущался в преподавателях истории.

Крайком ВКП(б) и Крайоно осуществляли мероприятия но подготовке учительских кадров. Как уже указывалось, в 1935 году в крае было 6 педтехникумов, один педагогический и один учительский институты. Кроме того, при педтехникумах были организованы 10-12-месячные курсы для подготовки учителей начальных школ. Очень бурно развивалась сеть заочного обучения. На 1/1-35 г. всего заочников при педтехникумах было 800 человек. 4.145 учителей должны были пройти обучение на курсах. Большую роль в повышении квалификации учителей играл Красноярский педагогический институт. Только в 1935-36 годах при пединституте были проведены курсы повышения квалификации преподавателей физики и математики (105 человек) химии и биологии – 105 человек [2, Л. 8]. Так как в Красноярском педагогическом институте не было отделений литературы и истории, курсы преподавателей русского языка и литературы проводились при Канском педтехникуме, а преподавателей истории – при Иркутском педагогическом институте.

Решениями ЦК ВКП(б) и правительства РСФСР в апреле 1936 года все учителя обязывались к 1 августа 1938 г. путем заочного обучения или сдачи экстерном получить законченное педагогическое образование [3]. Это было важное мероприятие.

К концу 1936 года 50% учителей края обучалось в системе заочного обучения [5]. Организатором всех секторов заочного обучения при педучилищах и курсов по подготовке экстернов к сдаче экзаменов был Красноярский институт повышения квалификации кадров народного образования (ИПККНО), созданный в августе 1935 года. Первым директором его был В.С. Журов До апреля 1937 года ИПККНО всю свою деятельность сосредоточил на организации и руководстве заочным обучением учителей начальной школы за курс педучилища и экстернатом за учительский и педагогический институт. С организацией сектора заочного обучения в крайоно в апреле 1937 года, у ИПККНО отпала функция непосредственного руководства заочным обучением учителей начальных школ за курс педучилища, но работа с учителями, сдающими экстернами за учительский институт, продолжала занимать основное, место в ИПККНО, отвлекая его от выполнения своих прямых задач – повышения квалификации учителей. Необходимость этой работы вызывалась тем, что Красноярский педагогический институт имел лишь два факультета (физико-математический и естественно-химический). Учителя истории, географии, русского языка и литературы состояли на заочном обучении в Томском и Иркутском педвузах и университетах, которые никакой работы с учителями нашего края не вели. ИПККНО вынужден был заниматься вовлечением на заочное обучение и в экстернат учителей, снабжать их учебниками, издавать программы по всем факультетам, проводить учебные сессии и курсы для экстернов. Так, например, в 1937 году ИПККНО организовал трехдневные учебные сборы, разослал через свою экспедицию 23.367 книг, провел летние сессии по всем специальностям. О размахе экстерната говорит следующий факт: на курсах, организованных в городе Томске в 1937 году для преподавателей истории, географии, литературы, присутствовало 453 экстерна из Красноярского края. В 1938 году экстернат был передан вузам [3, Л. 4].

За два года своего существования ИПККНО (с 1935 г. по 1937 г.) проделал значительную работу по подготовке учительских кадров (Табл. 1).

Таблица 1

Подготовка учительских кадров ИПККНО [5]

№	Мероприятия	1935-36 гг.	1936-37 гг.
1.	Обучение учителей начальных школ за курс НСШ.	719 чел.	345 чел.
2.	Вовлечение на заочное обучение и экстернат за педучилище.	2016	3036
3.	Вовлечено на заочное обучение за курс педвуза.	322	751
4.	Вовлечено в экстернат за курс педвуза.	158	849
5.	Обслужено курсами экстернов педвузов.	151	453

Острая нужда в преподавателях НСШ вынудило ИПККНО постоянно заниматься подготовкой учителей 5-7 классов. За период с января по август 1938 года через краткосрочные курсы было подготовлено 318 человек [5].

В октябре 1938 года приказом Наркомпроса ИПККНО был переименован в институт усовершенствования учителей, задачей которого стала методическая помощь и повышение квалификации учителей.

Подготовкой учителей путем заочного обучения за курс педучилища руководил заочный сектор Крайоно. Органы народного образования, профсоюзные организации проявляли заботу о создании условий учителям-заочникам. В 1937-38 году по краю для заочников педучилищ было организовано 58 учебных консультпунктов (по одному УКП на район). Заочники на УКП были организованы в группы (1 и 2 класса). Занятия проводились в течение двух дней в месяц по 8 часов в день. Согласно Постановлению Президиума Крайкома союза работников начальной и средней школы (от 28 ноября 1938 года) для заочников сокращалась общественная нагрузка, освобождалось время для самостоятельной работы, оплачивался проезд на сессию и др. В результате на заочное обучение было вовлечено 85% учителей начальной школы, не имевших среднего педагогического образования [4, Л. 2832].

Заочное обучение учителей за курс педагогического и учительского институтов осуществлялось в Красноярском пединституте. В 1937 году институт дал первый выпуск заочников (21 человек).

Одновременно с ростом заочного обучения открываются новые педагогические заведения, расширяются уже имеющиеся.

В 1938 году в Красноярском педагогическом институте открывается третий факультет – русского языка и литературы с северным отделением из двух секций: ненецкой (31 сентября 1939 г.) и эвенкийской (февраль 1940 г.). От северного отделения Институт вскоре был вынужден отказаться, так как небольшое количество студентов изучало языки северных народов, отсутствовали преподаватели по эвенкийскому языку, да и выпускники, знающие эти языки, использовались не по назначению.

Начинает давать кадры школе физико-математический факультет, первый выпуск которого состоялся в 1939 году. Среди первых выпускников И.А. Терсков, А.Я. Власов, доктора физико-математических наук, научные работники института физики СО АН СССР. На физико-математическом факультете создается под руководством профессора, доктора Л.В. Киренского, научно-исследовательская лаборатория по магнетизму и ферромагнетизму, сыгравшая значительную роль в подготовке местных научных кадров в области физики. На базе этой лаборатории был впоследствии создан Институт физики СО АН СССР.

Дает первых выпускников Красноярский учительский институт. В 1937 году окончили физико-математический факультет 35 человек, естественно-географический – 21 человек. Большинство учителей этих выпусков и по сей день работают в учреждениях народного образования края. Среди них учитель физики школы № 20 А.Р. Есенина, учитель физики, а затем зав. Центральный РОНО г. Красноярска, директор школы № 20 и, наконец, зав. Красноярским гороно – П.А. Казанцев.

Новые учебные заведения возникают на Севере и юге края. В 1939 году открывается педучилище народов Севера в г. Игарке. Подавляющая часть учителей, выпускников Игарского педучилища, работает в Эвенкийском и Таймырском национальных округах.

В 1939 году в г. Абакане начинает свою работу учительский институт. С 1944 года он развертывается в Абаканский педагогический институт с сохранением при нем учительского института. Институт имел три факультета: истории, русского языка и литературы; физико-математический; хакасского языка и литературы.

В 1940 году в г. Енисейске был открыт учительский институт, реорганизованный в 1954 году в пединститут. За годы своего существования институт выпустил около 2 тыс. учителей физики, математики, истории, русского языка и литературы. До 1946 года институт имел два отделения: историческое и русского языка и литературы. В 1946 году открылось физико-математическое отделение.

Великая Отечественная война (далее – ВОв) породила огромные трудности, преодоление которых требовало немалых усилий от педагогов, детей, родителей; усложнила многие задачи, стоявшие перед школой и перед системой педагогического образования.

Великая Отечественная война осложнила работу педагогических учебных заведений края. Одной из причин стала нехватка педагогов в школах и педагогических учебных заведениях из-за призыва в ряды Советской армии. Осложняла ситуацию и эвакуация людей, промышленности, учебных заведений и т.д. В связи с эвакуацией в г. Красноярск медицинского института, педагогическое училище имени Горького было переведено в г. Енисейск, где слилось с Енисейским педучилищем. Оно работало в здании учительского института, занимая в нем 5 кабинетов и 7 классных комнат. Общий контингент учащихся на начало 1944-45 учебного года составлял 148 человек. На заочном отделении обучалось 209 человек. Многие студенты из-за крайне трудных материальных условий выбывали. Училище не было достаточно обеспечено педагогическими кадрами. В базовой школе работали учителя, подготовка которых не соответствовала их назначению. В результате за первое полугодие из 143 учащихся не успевало 69 человек. В тяжелых материальных условиях работало и Ачинское училище.

В годы Великой Отечественной войны Абаканское училище переводится в Таштып (до 1944 года), а в его зданиях г. Абакане размещается госпиталь для раненных воинов Советской Армии (то же было в Минусинском, Канском, Ачинском педучилищах). Резко сократилось число учащихся основных отделений и количество выпускников. В Абаканском педучилище в 1939 году обучалось 157 человек, а в 1942 году – 61 человек.

Это были трудные годы в жизни училища. В селе Тантыпе оно помещалось в недостроенном здании средней школы, общежитие – в 16-квартирном жилом доме. Силами учащихся и преподавателей учебное здание было достроено. Как и во многих других педагогических учебных заведениях, учащиеся и преподаватели сами готовили топливо для учебного корпуса, общежития, заготавливали продукты для столовой. Несмотря на такие условия, училище было культурным центром Таштыпа: организовывались культбригады, проводились лекции. Коллектив педучилища вместе с населением участвовал в сборе и отправке подарков и теплой одежды фронтовикам.

С первых же дней войны многие учащиеся старших классов, преподаватели и сотрудники училища стали в ряды защитников Родины, многие из них погибли на фронте; смертью храбрых пали преподаватель Итыгашов Д.И. воспитанники училища – Герой Советского Союза Михаил Чебодаев и молодой поэт Георгий Суворов, о котором Николай Тихонов писал в своих воспоминаниях: «Он пришел на Неву из далекой Хакасии, с берегов Голубого Абакана... он любил глубокой любовью свой дальний сибирский край, любил рассказывать про кедровые леса, про скалы над быстрой рекой, про охот – ничьи тропы, про охотников и золотоискателей» [5].

Многие из воспитанников училища после войны снова влились в ряды учительства Хакасии. Среди них награжденная двумя орденами Красной Звезды и несколькими медалями Смирнова В. А. – учительница в п. Абаза, учителя-орденоносцы Шулбаев К.А., Майнагашов В.Г., Топоев М.П. и другие [5].

Крупным недостатком в работе педучилищ Красноярского края в годы войны был большой отсев учащихся из-за слабой подготовки принятых в училище, болезней, материальной необеспеченности, реэвакуации.

Трудности военного времени сказывались на работе Красноярского педагогического и учительского институтов. Были введены учебные планы военного времени с трехгодичным сроком обучения.

Однако: уже в 1942-43 году начался переход всех факультетов на работу по довоенным учебным планам с четырехгодичным сроком обучения.

В связи с войной, контингент студентов и преподавателей резко сократился: на всех факультетах и отделениях обучалось около 300 студентов. Несмотря на тяжелое положение страны, в 1942. г. в пединституте открылся четвертый факультет – исторический. В эти годы войны студенты и сотрудники института проводили большую работу по хозяйственному обслуживанию института (заготовка топлива, работа в подсобном хозяйстве и другие).

Многие студенты, преподаватели института ушли на фронт. Бывшим студентам пединститута П.Ф. Попову и Б.К. Чернышеву за героизм и мужество присвоено звание Героя Советского Союза.

Преподавательский состав частично пополнялся за счёт эвакуированных специалистов из западных областей. В их числе были крупные ученые; профессор Белоновский П.Д., Иванов С.Л., Рубинштейн Л.Л. и др. Директором института в годы войны был доцент Райский Б.Ф.

Выводы. Анализ источников, позволяет нам отметить, что в Красноярском крае в предвоенное время и в годы Великой Отечественной войны присутствовал недостаток учителей, требовалась серьёзная подготовка педагогических кадров. В Красноярском крае были предприняты меры по созданию новых педагогических учебных заведений, по изменению программ подготовки, созданию новых направлений педагогического образования. Несмотря на трудные условия регулярно проводились курсы повышения квалификации. Было обучено большое количество студентов по заочной и экстернатной форм обучения.

Литература:

1. Бибикова, В.В. Выполнение закона о всеобуче в годы Великой отечественной войны в Красноярском крае. – Красноярск: ЗАО «Луна-Река», 2016. – 336 с.
2. ГАКК, Ф.26, ОП.2, Д.750
3. ГАКК, Ф.26, ОП.5, Д.475
4. ГАКК, Ф.26, ОП.5, Д.460
5. Козлова А.Ф. Развитие системы педагогического образования в Красноярском крае за годы Советской власти // Народное образование в Красноярском крае за годы Советской власти. – Красноярск. – 1970. – С. 105-144.
6. Народное образование в СССР. Сборник документов. 1917-1973 гг. Сост. А.А. Абакумов, Н.П. Кузин, Ф.И. Пузырев, Л.Ф. Литвинов и др. – Москва: Педагогика, 1974. – 560 с.
7. Школа Западной Сибири за 50 лет Советской власти / под ред. Ф.Ф. Шамахова. Новосибирск, 1970. – 396 с.

Педагогика

УДК 37.087

кандидат педагогических наук, доцент Колокольникова Зульфия Ульфатовна
Лесосибирский педагогический институт – филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);
студент Мосинцев Даниил Дмитриевич
Лесосибирский педагогический институт – филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);
студент Блинцова Ирина Михайловна
Лесосибирский педагогический институт – филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск)

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРАВ И ОБЯЗАННОСТЕЙ ПЕДАГОГА: 20-Е ГОДЫ XX И XXI ВВ.

Аннотация. Статья посвящена сравнению прав и обязанностей педагога школы в контексте требований 1920-х и 2020-х годов. Стоит отметить историко-педагогический характер статьи. Так же в статье проведен анализ понятий: «педагог», «учитель», «право педагога» и «педагогическая обязанность». Установлено единое терминологическое поле для дальнейшего исследования. Рассматриваются особенности педагогической деятельности в изучаемый период. Перечислены, отличительные моменты в учебной, воспитательной и просветительской функциях профессиональной деятельности учителя. Приведены данные об правах и обязанностях в просветительской, учебной и воспитательной деятельности педагога в 1920-е годы прошлого столетия. Расписаны формы работы с учениками в исследуемый период (урочная и внеурочная деятельность). В статье дано обоснование влиянию советских структурных элементов власти на организацию педагогической деятельности. Описано влияние современных законов на сферу образования. В статье уделяется внимание увольнениям и устройствам на работу педагогов в советский период. Приводятся примеры идеологического воспитания в школе. В статье дан ответ на вопрос: «Каким образом отличается список прав и обязанностей в 1920-е годы и в наши дни?».

На основе изученного материала составлена пояснительная таблица о деятельности педагога в рассматриваемые периоды. Исследование может быть полезно всем интересующимся проблемами прав и обязанностей педагога.

Ключевыеслова: педагог, учитель, право педагога, педагогическая обязанность, педагогическая деятельность.

Annotation. The article is devoted to the comparison of such concepts as the rights and duties of a teacher in the context of the 1920s and our days. It is worth noting the historical and pedagogical nature of the article. The article also analyzes the concepts: «teacher», «teacher», «and teacher's right «and» pedagogical duty». A single terminological field for further research has been established. The features of pedagogical activity in the period under study are considered. The distinctive moments in the educational, educational and educational activities of the teacher are listed. Data on the rights and obligations in the educational, educational and educational activities of a teacher in the 1920s of the last century are given. The forms of work with students during the study period (curricular and extracurricular activities) are outlined. The article substantiates the influence of the Soviet structural elements of power on the organization of pedagogical activity. The article focuses on the dismissals and employment of teachers in the Soviet period. Examples of ideological education at school are given. The article answers the question: «How does the list of rights and obligations differ in the 1920s and today?». The article contains archival materials. Based on the studied material, an explanatory table was compiled on the activities of the teacher in the periods under consideration. The study can be useful to all those interested in the problems of the rights and duties of a teacher.

*Key words:*teacher, teacher, teacher's right, pedagogical duty, pedagogical activity.

Введение. Профессия педагога имеет значительную историю своего развития. Она прошла огромный путь от античных взглядов на педагогическое искусство, а с прогрессом производства и промышленности прошла общественную интерпретацию, как педагогическое ремесло, сохранившись до наших дней как многомерная наука о воспитании и обучении. Педагогика с течением времени вбирала в себя опыт целых поколений, этот опыт содержательно имеет не только информацию о результатах педагогической деятельности, но и специфичный для определённого исторического периода список прав и обязанностей педагога. Обращаясь к конкретным историческим периодам развития общества, мы можем проследить корреляцию между уровнем потребности общества в образовании и теми обязанностям и правам, которые имели педагоги. Нас как исследователей интересуют такие периоды развития нашего общества, когда можно зафиксировать наиболее яркие различия по сравнению со современной ситуацией в сфере образования. Таким периодом оказались 1920-е годы, которые характеризуются активным созданием государственных образовательных систем по «ликвидации безграмотности» - «социального воспитания», когда распространялся закон о всеобщем обучении, который обеспечивал доступность и бесплатность обучения для всех детей школьного возраста.

Вопросы, касающиеся прав и обязанностей педагога десятки лет, изучаются в сфере образования. Изучением этих вопросов занимались такие учёные и педагоги как А.Г. Калашников, М.С. Эпштейн, Т.В. Болотина Е.А. Певцова П.В. Миков, А.Б. Суслов и другие. Проанализировав их работы, мы можем делать вывод о важности изучения прав и обязанностей педагога на разных исторических этапах. Именно права и обязанности учителя определяют основной вектор его педагогической деятельности и спектр выполняемых функций видов деятельности. Все вышесказанное обусловливает цель данной статьи – изучение прав и обязанностей педагога на разных этапах развития нашего общества в 1920-х и 2020-х годах.

Изложение основного материала статьи. В ходе изучения прав и обязанностей педагога мы встретились с неоднозначным представлением семантики следующих слов и словосочетаний: «педагог», «учитель», «право педагога» и «педагогическая обязанность». Для должного понимания рассматриваемых вопросов и возможности углубления в тему исследования необходимо сформулировать единое представление о вышеперечисленных понятиях. Согласно работам В.Г. Онушкина и Е.И. Огарева по определению категориального аппарата педагогики, мы можем понимать под педагогом лицо, занимающееся различными видами образовательной деятельности, таким образом учитель в общеобразовательной школе может называться профессиональным педагогом [4, С. 122]. В свою очередь учитель – это лицо, передающее другим освоенные им знания, умения и навыки, приобретенный жизненный опыт, свое понимание жизни и отношение к ней. Понимание терминов «педагог» и «учитель» поможет нам осознать важную мысль о том, что хорошие педагоги могут стать таковыми при условии того, что они не только предрасположены к успешной педагогической деятельности, возможно, имеют талант в этом, но и дополняют свою компетентность, соблюдают все необходимые обязанности и стремятся овладеть всеми правами. Тот, кто рассчитывает только на свои педагогические способности, талант или педагогическое образование, педагогическую квалификацию рискует не стать хорошим педагогом. В свою очередь право педагога – это совокупность норм и правил регулирующие отношения людей внутри педагогической деятельности посредством правил устанавливаемых государственной властью. Право педагога выражается в «свободе выбора форм, средств, методов обучения и воспитания» [2]. Переходя к важности выполнения педагогических обязанностей нельзя не упомянуть высказывание великого мыслителя Платона: «если плохим мастером будет башмачник, то государство пострадает от этого только в том смысле, что граждане будут несколько хуже обуты, но, если воспитатель будет скверно выполнять свои обязанности, в стране появится целое поколение невежественных и плохих людей» [5, С. 135]. О важности выполнения обязанностей педагога было известно уже давно. Итак, проведенный анализ понятий дает нам понимание о диалектическом единстве представленных терминов и позволяет более подробно остановиться на интересующих нас периодах.

После Великой Октябрьской революции изменился политический курс нашей страны, а вместе с этим прошли изменения в организации народного образования, обозначилась цель по созданию единой трудовой школы. Изменения коснулись всех типов учебных заведений и практически всех сторон их работы. Такие кардинальные изменения в сфере образования привели к значительным изменениям в перечне прав и обязанностей учителя. Права и обязательности учителя регулировались Уставом Единой Трудовой Школы, генеральными коллективными договорами Центральным комитетом союза работников просвещения СССР с Народным комиссариатом просвещения РСФСР, правилами внутреннего распорядка в школах I и II ступени, соглашением о едином тарифе и рядом распоряжений Народного комиссариата просвещения РСФСР и местных Отделов Народного Образования. По Уставу единой трудовой школы учителя назначались и увольнялись Отделом Народного Образования, причем кандидатуры могли выдвигаться заведующими школами, партийными и профессиональными организациями из лиц, удовлетворяющих требованиям, установленным Народным комиссариатом просвещения РСФСР. Преимущество, при прочих равных условиях, отдавалось лицам с общественным стажем. Для установления теоретической и практической подготовленности лиц, желавших поступить на педагогическую работу, при местных отделах народного образования образовывались экспертные комиссии. Положение о них и инструкция к нему утверждались коллегией Народного комиссариата просвещения РСФСР 11 декабря 1925 г. («Еженед.» 1925 г., № 52) [3, С. 211].

Особыми распоряжениями Народного комиссариата просвещения РСФСР 13 июля и 23 августа 1926 г. предлагались всем Отделам Народного Образования, передавшим право назначения и увольнения учителей заведующим школами, аннулировать эти решения, как противоречащие Уставу единой трудовой школы [3, С. 211].

Учителя выполняли в учреждениях учебно-воспитательную работу, согласно распределению, установленному советом школы, и руководящим указаниям заведующего. Они представляли на утверждение совета программы и планы занятий по каждой группе и отчеты о проведении намеченных планов, отклонениях от них и об общих достижениях учащихся. Как члены школьного совета учителя принимали непосредственное участие в обсуждении и разрешении всех подлежащих рассмотрению совета вопросов. Генеральный коллективный договор распространялся в части правовых гарантий, норм, охраны труда и квалификационной сетки на работников всех учреждений, подконтрольных Народным комиссариатам просвещения РСФСРи подконтрольных местным его органам в части учебно-воспитательной работы [3, С. 212].

Учителя обязаны были выполнять установленные нормы работы при наличии нормальных условий: исправном состоянии помещений для занятий, достаточном снабжении учебными пособиями и материалами для работы, гигиеническом и санитарном оборудовании помещения, достаточном освещении и отоплении. В противном случае, по постановлению органов охраны труда, допускались изменения плана работы или уменьшение ее нормы. Для всех учителей устанавливались один раз в неделю отдых, не менее 42 часов. Участие учителей в подготовке и проведении революционных праздников, детских спектаклей, вечеров и т.п. в дни отдыха компенсировалось им представлением отдыха в один из ближайших рабочих дней. Заработная плата учителей устанавливалась особыми тарифными соглашениями Союза с органами Народного комиссариата просвещения РСФСР. Оплата учителей за время каникул производилась по среднему заработку предшествующих месяцев. Оплата за время болезни и родов определялся особым Положением о социальном страховании работников просвещения. При увольнении учителя получали компенсацию за неиспользованный ими по вине администрации отпуск в размере среднего за 3 месяца заработка. Всем учителям предоставлялись, сверх основного отпуска (2 недели за 5 1/2 месяцев работы), еще 2 недели дополнительного отпуска, преимущественно в течение каникулярного времени. Правила внутреннего распорядка в школах заключали в себе ряд общих положений, регулирующих обязанности и взаимоотношения служащих и администрации, и взыскания за нарушение этих положений. Обязанности учителей формулировались в п. 40 правил так: «Учащие ведут педагогическую работу в пределах учебного плана (уроки, практические занятия, журналы, подготовка к занятиям, проверка ученических работ и т.п.), ведут воспитательную работу и содействуют общеорганизационной и общеобразовательной работе учащихся путем участия в работе ученических организаций, комиссий, кружков и т.п. Учащие обязаны участвовать в заседаниях школьного совета, в педагогических заседаниях, предметных комиссиях и т.п. и внутришкольных организаций выполняют отдельные задания по поручению школьного совета. Учителя обязаны являться в школу не позже чем за 10 минут до начала занятий. Их отсутствие или опоздание обязательно фиксируется в особом журнале. Учителя несут дежурства по школе по определенному расписанию. Дежурные приходят за полчаса до начала занятий и несут общее наблюдение за порядком в школе в течение всего рабочего времени. Количество часов ежедневной работы каждого учителя определяется учебно-производственным планом учреждения» [3, С. 212].

Если обращаться к зарубежному опыту, то фундаментом для составления обязанностей учителястало принятие в 1924 годы Женевской декларации прав ребёнка в которой была подчеркнута необходимость особой заботы о детях «ввиду их физической и умственной незрелости» [1, С. 96].

Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» (2012) и Профстандарту Педагога (2013) современный учитель обязан осуществлять свою деятельность на высоком профессиональном уровне; соблюдать правовые, нравственные и этические нормы, следовать требованиям профессиональной этики; уважать честь и достоинство обучающихся; учитывать особенности психофизического развития обучающихся и состояние их здоровья и др. В части функций профессиональной деятельности современного педагога можно также увидеть образовательную, воспитательную и методическую. Отличительным пунктом в списке обязанностей современного педагога по сравнению с советским учителем является пункт: «Педагогическим работникам запрещается использовать образовательную деятельность для политической агитации, принуждения обучающихся к принятию политических, религиозных или иных убеждений либо отказу от них» [2]. Нельзя не упомянуть о правах и свободах педагогических работников среди, которых мы хотим выделить следующие: свобода преподавания, свободное выражение своего мнения; право на выбор учебников, учебных пособий, материалов и иных средств обучения и воспитания; право на осуществление научной, научно-технической, творческой, исследовательской деятельности, участие в экспериментальной и международной деятельности, разработках и во внедрении инноваций и т.д. [2].

В ходе исследования нами было принято решение представить изученный материал в виде краткой таблицы для наглядного представления отличий в списке прав и обязанностей педагога на разных исторических периодах (таблица 1).

Таблица 1

Сравнительный анализ прав и обязанностей педагога, в соответствии с функциями педагогической деятельности

Деятельность педагога	РСФСР 1920-е годы	РФ 2020-е годы
Культурно-просветительская деятельность	Значимую роль играла гигиена учеников. В первые недели обучения в школе уделялось внимание правилам: ухода за руками и лицом; стрижки ногтей и волос. Так же просвещение было в области общения и поведения (профилактика курения и др.). Разъяснение политических событий, антирелигиозная пропаганда, подготовке и проведении революционных праздников. Участие в ликбезе и политическом просвещении.	Запрет на политическую агитацию. Проводятся тематические лектории, формируются творческие объединения. Участие в педагогическом просвещении. Посещаются учреждения культуры (театры, выставки, кинотеатры, концерты). Этим всё не ограничивается. Оснащенность современным оборудованием в классах позволяет провести просветительские занятия с использованием проектора и интерактивной доски.
Образовательная и методическая деятельность	Учителя, как члены школьного совета решали вопросы охраны труда, норм и правовых гарантий. Представляли программы и планы занятий по каждой группе.	Учителя занимаются разработкой методического инструментария, постановка учебных задач, а также подбором средств обучения для осуществления планируемой учебной деятельности. Составляют педагогические сценарии, планируют и

		подбирают учебные ситуации, методы, организационные формы.
Воспитательная деятельность	Особое внимание уделялось дисциплине на уроке. Инспекторы Народного комиссариата просвещения записывали сведения об учениках, нарушающих дисциплинуи приравнивали эти нарушения к методическим упущениям педагога.	Создаются оптимальные условия для развития ученика и свободного выбора в творческом самовыражении. Формируют уважительное отношение к закону и интересам других людей. Учителя способствуют принятию высших моральных ценностей учеником.
Внерабочая обстановка (право на отдых)	Один раз в неделю отдых, не менее 42 часов. Участие учителей в подготовке и проведении революционных праздников, детских спектаклей, вечеров и т.п. в дни отдыха компенсировались им предоставлением отдыха в один из ближайших рабочих дней.	Время отдыха определяется правилами внутреннего трудового распорядка, трудовыми договорами, локальными нормативными актами и т.д. [2].

Выводы. Таким образом, сравнивая эти два периода, можно отметить их различия в отношении идеологической позиции, которая доминирует в государстве и реализуется как просветительская функция педагогической деятельности. Сходство в реализации образовательной, воспитательной и методической функций. Сходство выражается в потребности общества в педагоге, который умеет говорить о сложных вещах простым языком, эмоционально и образно. От запросов общества и государства зависит тот перечень прав и обязанностей, которым будет следовать педагог. Для государства интересен будущий педагог, который знает содержание прав ребенка как объекта своей профессиональной деятельности, подробно изучил документы, являющиеся руководящим началом в его работе. Для общества в свою очередь нужен педагог, который без вреда для ребёнка способен реализовать весь профессиональный функционал. Наполнение этого функционала различно в 1920 и 2020 годы, что объясняется закономерной зависимостью этого функционала не только от запроса общества и государства, но и от культурно-исторических факторов развития общества. Совокупность этих факторов с учётом специфики педагогической деятельности предъявляют к педагогу внушительный перечень обязанностей, но при этом предоставляют небольшое количество прав. Такая тенденция наблюдалась и в 20-е годы прошлого столетия и сохранилась до наших дней.

Литература:

1. Права человека 10-11 классы / Т.В. Болотина, Е.А. Певцова, П.В. Миков, А.Б. Суслов; Методическое пособие для учителя. – Москва: Русское слово, 2006. – 96 с.
2. Закон РФ «Об образовании» от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (Дата обращения: 19.03.2022)
3. Калашников, А.Г. Педагогическая энциклопедия в 3-х т. Т.1-2. (1928) / А.Г. Калашникова, М.С. Эпштейн. – Москва: Работник просвещения, 1928. – 636 с.
4. Онушкин, В.Г. Образование взрослых: междисциплин. слов.терминологии / В.Г. Онушкина, Е.И. Огарева – Москва: Педагогика, 1985. – 208 с.
5. Платон. Собрание сочинений, т. 1, ч. – «Государство» / Платон. – Москва: АСТ, 2016. – 135 с.

Педагогика

УДК 378.1

кандидат педагогических наук, доцент Колокольникова Зульфия Ульфатовна
Лесосибирский педагогический институт – филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);
студент Мосинцев Даниил Дмитриевич
Лесосибирский педагогический институт – филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);
студент Староверова Мария Владимировна
Лесосибирский педагогический институт – филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск)

СИСТЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ В 1950-1960-Е ГОДЫ

Аннотация. Проблематика статьи носит историко-педагогический характер. Статья посвящена характеристике такого компонента системы педагогического образования, как педагогические учебные заведения. Приведен краткий обзор работ отечественных авторов в области изучения системы педагогического образования. Изложена проблема малого количества исследований в области педагогического образования на территории Красноярского края в период 1950-1960 гг. Характеризуются отдельные аспекты развития педагогических институтов и педучилищ Красноярского края. Рассматриваются особенности педагогического образования в изучаемый период. Показано, каким образом решались проблемы с успеваемостью обучающихся, условиями жизни и быта студентов, совершенствованием учебно-материальной базы училищ и др. Приведены данные о количестве учащихся на разных этапах развития, о значимых достижениях выпускников и студентов (почетные знаки, грамоты, звания и медалями и т.д.). Показаны формы работы со студентами в исследуемый период (научные конференции, спортивные и общественно-полезные мероприятия и др.). В статье уделяется внимание культурно-творческой деятельности будущих педагогов. В статье дано обоснование процессов реорганизации в 50-е годы. Приводятся примеры идейно-политического воспитания будущих педагогов. В статье дан ответ на вопрос: «Каким образом развивалась система педагогического образования Красноярского края в 1950-1960 гг.?». В статье приведены архивные материалы. Исследование может быть интересно всем, интересующимся проблемами региональной истории педагогики.

Ключевые слова: профессиональное обучение, педагогическое образование, система педагогического образования, 1950-1960 гг., Красноярский край.

Annotation. The problem of the article is of a historical and pedagogical nature. The article is devoted to the characteristics of such a component of the system of teacher education as pedagogical educational institutions. A brief review of the works of domestic authors in the field of studying the system of teacher education is given. The problem of a small number of studies in the field of teacher education on the territory of the Krasnoyarsk Territory in the period 1950-1960 is outlined. Certain aspects of the development of pedagogical institutes and pedagogical schools in the Krasnoyarsk Territory are characterized. The features of pedagogical education in the period under study are considered. It is shown how the problems with the progress of students, the living conditions of students, the improvement of the educational and material base of schools, etc. were solved. Data are given on the number of students at different stages of development, on significant achievements of graduates and students (honorary badges, diplomas, titles etc.). The forms of work with students during the period under study (scientific conferences, sports and socially useful events, etc.) are shown. The article focuses on the cultural and creative activities of future teachers. The article provides a rationale for the processes of reorganization in the 50s. Examples of ideological and political education of future teachers are given. The article answers the question: «How did the system of pedagogical education in the Krasnoyarsk Territory develop in 1950-1960?». The article contains archival materials. The study may be of interest to anyone interested in the problems of the regional history of pedagogy.
Key words: vocational training, teacher education, system of teacher education, 1950-1960, Krasnoyarsk Territory.

Введение. Принципы государственной политики в области образования устанавливают вектор развития образовательной системы в стране. Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» к таким принципам можно отнести: признание приоритетности образования; обеспечение права каждого человека на образование, недопустимость дискриминации в сфере образования и т.д. [2]. На территории нашей страны исторически складывалась ситуация, когда государство было инициатором развития системы педагогического образования. Требования, которые выдвигает общество на разных этапах развития страны находят своё отражение в целях государственной политики, от потребности общества в квалифицированных педагогических кадрах до создания условий для реализации гражданами своего права на получение образования. Мы считаем, что путь по развитию педагогических школ – переход на новый качественно другой уровень лежит через глубокий анализ не только современных подходов, но и через насыщенный педагогический опыт прошлого в регионах нашей страны. О значимости опыта по становлению педагогического образования написано в трудах отечественных и зарубежных авторов: И.А. Андарало (Беларусь), А.Т. Арыкова (Кыргызстан), И.В. Борисова (Западная Сибирь), А.К. Орешкина (Москва и Московская область), А.Ф. Козлова и О.Б. Лобанова (Восточная Сибирь), О.С. Стефаненко (Магадан), Ф.Ф. Шамахов (Западная Сибирь) и др. [5, С. 396]. После анализа работ перечисленных авторов мы можем отметить недостаток исследований по Восточной Сибири и Красноярскому краю, в частности, на период 1950-1960-х годов. Все вышесказанное обусловливает цель данной статьи – изучение отечественного регионального опыта в становлении педагогического образования на территории Красноярского края в период с 1950-х по 1960-е годы прошлого столетия, а также выявление общих черт по развитию системы педагогического образования на примере педучилищ и пединститутов.

Изложение основного материала статьи. В изучаемый период (1950-60-е гг.) под системой образования понималась совокупность педагогических учреждений и органов управления ими. Управление системой образования находилось в руках Министерства просвещения. Основными нормативными документами, регламентирующими развитие педагогического образования в этот период, были: постановление «Об обеспечении школы кадрами учителей (1961), «О льготах и преимуществах для сельских учителей» (1949-54), и др. [4, С. 355]. В статье мы более подробно остановимся на развитии педагогических учебных заведений Красноярского края. После окончания Великой Отечественной войны на территории Красноярского края было 7 педучилищ (Енисейский, Красноярский, Минусинский, Хакасский, Канский, Ачинский, Игарский) и четыре института (Красноярский, Абаканский, Ачинский и Енисейский).

После победы советского народа в Великой Отечественной войне развертывается большая работа по повышению успеваемости учащихся (особенно в Ачинском, Канском и Игарском педучилищах). Объясняется это недостаточным уровнем преподавания отдельных дисциплин, формализм в преподавании и оценке знаний учащихся, не разрешены были многие вопросы улучшения учебно-материальной базы училищ и условий жизни учащихся. Так, не были возвращены учебные здания Красноярскому педучилищу, общежитие – Канскому и Минусинскому. Не хватало учебно-наглядных пособий (реактивов, бумаги, тетрадей, музыкальных инструментов, киноаппаратов) [1]. Все еще был высокий процент отсева учащихся.

На ликвидацию этих трудностей были направлены усилия педагогических коллективов, партийных и советских органов края. В связи с опубликованием Постановлений ЦК ВКП (б) по идеологическим вопросам и Указаниями Министерства просвещения, педучилищами была проведена значительная работа по улучшению идейно-политического воспитания учащихся. Улучшали и учебно-материальную базу педучилищ возрастал книжный фонд библиотек, пополнялись учебные кабинеты. Все педучилища были обеспечены необходимым инвентарем. Улучшались бытовые условия. Например, в Хакасском педучилище организовывалась столовая, общежитие. Учащимся – хакасам выдавалась мануфактура, безвозвратная ссуда из кассы взаимопомощи.

Упорную учебу коллективы педучилищ стремились сочетать с посильным участием в хозяйственном и культурном строительстве Красноярского края. Учащиеся Абаканского педучилища внесли свой труд в реализацию Постановления партии по подъему сельского хозяйства: в годы освоения целинных земель они принимали активное участие в освоении целины в Сарагашском совхозе, и их работа получила высокую оценку – несколько преподавателей и учащихся получили медали «За трудовое отличие», многие получили Почетный знак ЦК ВЛКСМ «За участие в освоении целинных земель».

Традиционной была работа учащихся педучилищ по оказанию помощи в уборке урожая совхозам и колхозам края. Ежегодно за участие в сельхоз работах учащиеся Красноярского педучилища получали грамоты, благодарности. Каждый год Абаканское училище получало высокую оценку за активное участие в работе по благоустройству г. Абакана. Учащиеся педучилищ, готовясь к своей будущей профессии, постоянно участвовали в воспитании детей в пионерских лагерях.

За последующие годы значительно укреплялась учебно-материальная база училищ: надстраивались учебные корпуса, строились пристройки учебных мастерских, библиотеки актового и спортивного залов. Росли библиотечные фонды, в котором насчитывалось около 60.000 книг, большое пополнение получали учебные кабинеты.

Начиная с 1960 года, увеличивалось количество учащихся. В 1960 г. в Хакасском училище насчитывалось 435 учащихся, в 1966-67 учебном году – 734 человека на дневном и 452 человека на заочном отделении, т.е. 1.186 человек, а в 1929-30 учебный год обучалось всего 100 человек [3, С. 138].

В училищах функционировали отделения: школьное русское, школьное хакасское, дошкольное, музыкально-педагогическое, годичный школьный педагогический класс.

За 28 лет своего существования Игарское педучилище народов Севера подготовило 646 учителей, из них 211 из числа жителей коренной национальности. Подавляющая часть учителей особенно из национального состава, работало в

Эвенкийском и Таймырском национальных округах. Четырем выпускникам присвоено звание «Заслуженный учитель РСФСР». Многие награждены значками «Отличник народного просвещения» [3, С. 139].

В 1950-е годы быстро развивается высшее педагогическое образование. Необходимость развития пединститутов края властно диктовалось острейшей потребностью в квалифицированных кадрах для средних школ, в связи с осуществлением семилетнего, затем восьмилетнего всеобуча и подготовкой к всеобщему среднему образованию.

В 50-е годы Красноярской пединститут переживает полосу реорганизации. В 1956 году он был переведен на 5-летний срок обучения для подготовки учителей широкого профиля. В составе института имелись факультеты: историко-филологический, физико-математический, биолого-географический, биолого-химический, иностранных языков. При биолого-географическом факультете было открыто отделение по подготовке учителей для Тувинской АССР (1957 г.). Открываются новые факультеты: физвоспитания (1957 г.) дошкольный факультет и художественно-графический. Последние два просуществовали недолго. За 35 лет Красноярский пединститут подготовил 12.437 учителей. В 1967 г. в нем обучалось 5.121 человек, т.е. в 43 раза больше, чем в год основания [3, С. 139].

Многие учителя, окончившие институт, за многолетнюю, и безупречную работу награждены орденами и медалями СССР, и значком «Отличник народного просвещения». 32 выпускника КГПИ имеют почетное звание «Заслуженный учитель РСФСР».

Красноярский пединститут был отнесен к вузам 1 категории. В институте была открыта аспирантура для подготовки научных работников по зоологии, истории КПСС, философии. В 1947 г. был всего один аспирант, в 1967 – 44 аспиранта. Более 130 человек окончили аспирантуру при институте. Из них 86 присвоена ученая степень кандидата наук. Институту разрешена защита кандидатских диссертаций по педагогике, русскому языку, зоологии, ботанике. В институте работало 5 профессоров, 65 доцентов и кандидатов наук.

Работниками пединститута издано свыше 1000 названий научных работ, в том числе десятки монографий, тематических сборников «Ученых записок», учебных пособий, опубликованных в центральной и местной печати. Только в 1965 году вышло из печати 13 сборников и монографий по разным вопросам науки, общим объемом 82 печатных листа.

Научно-исследовательская работа многих кафедр тесно связана с нуждами сельского хозяйства, промышленности изучением природных богатств Красноярского края. Так, кафедра общей физики выполняла работы, связанные со строительством Красноярского алюминиевого завода. Кафедры географии и ботаники изучали почвы, растительность и производительные силы края. К 1965 году проведено 15 научных конференций, приготовлено около 700 докладов. В 1967 г. в составе научного студенческого общества, кружках работало около 300 студентов.

На научной студенческой конференции, которая проводилась в апреле 1967 г., под девизом «Навстречу 50-летию Великого Октября», с докладами выступали 170 студентов. На краевой студенческой научной конференции в этом же году все первые премии получили студенты Красноярского пединститута.

На общегородских смотрах художественной самодеятельности, начиная с 1960 г., студенты КГПИ занимают первое место. В 1965 г., городском смотре участвовало более 400 человек. За год дано более 50 концертов. Большой интерес вызывали выступления женского эстрадного оркестра, получившего название «Енисейские жарки». В 1976 году хореографический коллектив КГПИ выступил с постановкой революционной сюиты «Свобода» и получил диплом первой степени на смотре по зоне Сибири.

Больших успехов добились студенты в спорте. Женская команда по ручному мячу являлась неоднократным чемпионом края, Сибири и Дальнего Востока и вторым призером в первенстве РСФСР класса «А». В краевых студенческих соревнованиях заняла 1-е место команда по лёгкой атлетике, а команда футболистов – второе место в соревнованиях по Сибири и Дальнему Востоку. В 1964 г. женская гандбольная команда в розыгрыше на первенство РСФСР заняла второе место, а на Всероссийских студенческих соревнованиях – первое место. 6 преподавателей и 5 студентов факультета физического воспитания имели звание мастера спорта СССР.

Преподаватели и студенты института проводили большую общественную работу в городе, рабочих поселках. Они участвовали в проведении политического просвещения, агитационной, культурно-массовой работы среди населения. Большое внимание уделялось оказанию помощи органам народного образования по воспитанию молодежи и подростков. С 1963 года в институте существует факультет общественных профессий с отделениями: русское и зарубежное изобразительное искусство, пропагандистское и театральное. Было создано литературное объединение, выпускающее рукописный альманах «Енисей».

Таким образом, за 1950-60-е годы педагогические учебные заведения Красноярского края (без учета подготовки на курсах) дали краю 46 тыс. учителей.

Выводы. Структура, содержание и методы обучения в педагогических заведениях менялись в зависимости от актуальных запросов народного образования, от уровня развития науки. В процессе подготовки педагога, огромное значение придавалось формированию активной позиции и включенности в различные аспекты жизни школы и общества. Принципы государственной политики РФ в области образования сегодня и принципы образования в Советском союзе имеют схожую картину по части обеспечения бесплатных образовательных услуг без ограничений по национальному признаку. Как мы и говорили ранее вектор развития системы образования претерпел незначительные изменения, а вот сама система педагогического образования требуют изменений согласно предшествующему опыту. Грамотное использование современных подходов организации системы педагогического образования с учётом потребностей населения в образовании и опыта Советского прошлого приведёт к преобразованиям на качественно другой более высокий уровень.

Литература:

1. ГАКК. – Ф. 26. – Оп. 19. – Д. 454. – Л. 1.
2. Закон РФ «Об образовании» от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (Дата обращения: 13.03.2022)
3. Козлова, А.Ф. Развитие системы педагогического образования в Красноярском крае за годы Советской власти (1917-1967) / А.Ф. Козлова // Народное образование в Красноярском крае за годы Советской власти: Сб. статей. – Красноярск, 1970. – С. 105-144.
4. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов. 1917-1973 гг. / А.А. Абакумов, Н.П. Кузин, Ф.И. Пузырев, Л.Ф. Литвинов. – Москва: Педагогика, 1974. – 560 с.
5. Шамахов, Ф.Ф. Школа Западной Сибири за 50 лет Советской власти / Ф.Ф. Шамахов, И.С Окладников, П.Д. Войтик. – Новосибирск: Издательство Томского университета, 1970. – 396 с.

УДК 378.1

кандидат педагогических наук, доцент Колокольникова Зульфия Ульфатовна
Лесосибирский педагогический институт – филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);
студент Староверова Мария Владимировна
Лесосибирский педагогический институт – филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);
студент Блинцова Ирина Михайловна
Лесосибирский педагогический институт – филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск)

«ИГРА-РАБОТА» И «РАБОТА-ИГРА» В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ ФРАНЦУЗСКОГО ПЕДАГОГА С. ФРЕНЕ

Аннотация. Во всех современных документах (ФГОС ДО, ФГОС НОО, ФГОС СПОО и др.) предъявляются особые требования к содержанию и условиям осуществления образовательного процесса. В образовательных стандартах подчеркивается важность вовлеченности детей в учебный процесс. Если ребенок будет увлечен познанием нового учебного материала, то он проявит и в дальнейшем интерес к самостоятельному познанию мира. Лучше всего для ребенка в процессе обучения и получения знаний не чувствовать, что на него воздействует какое-либо влияние со стороны педагога. Идеальным по всем вышеперечисленным критерием методом обучения является игра. В игре устанавливаются определенные правила, по которым нужно следовать, существует упорядоченность действий. Именно она является привычной для всех людей деятельностью, ведь мы познаем ее с рождения. Хочется подчеркнуть, что игра является наиболее педагогически целесообразным способом, получившим подтверждение в науке и практике. С. Френе – великий французский педагог, который исследовал и апробировал на практике идею ненавязчивого вхождения детей в учение и труд через игру. Он выделяет четыре этапа воспитания и конкретизирует на каждом этапе свою преобладающую деятельность. Изучив основные труды педагога, учебные пособия и статьи, мы предположили и сопоставили какой из предложенных С. Френе терминов («игра-работа» или «работа-игра») характеризует определенный этап воспитания. В статье описаны конкретные виды деятельности детей, иллюстрирующие предложенные этапы с превалирующим действием. Ценность изучения исторического опыта заключается в том, что уже многие аспекты изучены, но каждый раз возвращаюсь к нему, мы находим ответы и можем модернизировать его под свое время и свои задачи. С. Френе объяснил, почему нельзя сразу ввести ребенка в трудовую деятельность, прежде стоит начать с игровой. Статья представляет интерес для исследователей в области теории развивающегося обучения.

Ключевые слова: «работа-игра», «игра-работа», работа, игра, преобладающая деятельность, возрастные этапы воспитания, личный опыт ребенка.

Annotation. In all modern documents (FGOS DO, FGOS NOO, FGOS SPOO, etc.), special requirements are imposed on the content and conditions of the educational process. The educational standards emphasize the importance of children's involvement in the educational process. If the child is keen on learning new educational material, then he will show further interest in independent knowledge of the world. It is best for a child in the process of learning and acquiring knowledge not to feel that he is influenced by any influence from the teacher. The ideal method of learning for all of the above criteria is a game. The game sets certain rules that must be followed, there is an order of actions. It is this activity that is familiar to all people, because we know it from birth. I would like to emphasize that the game is the most pedagogically expedient way, which has been confirmed in science and practice. C. Freinet is a great French teacher who researched and tested in practice the idea of unobtrusive entry of children into learning and work through play. He identifies four stages of education and concretizes his predominant activity at each stage. Having studied the main works of the teacher, textbooks and articles, we assumed and compared which of the terms proposed by C. Freinet ("game-work" or "work-game") characterizes a certain stage of education. The article describes specific types of children's activities illustrating the proposed stages with prevailing action. The value of studying historical experience lies in the fact that many aspects have already been studied, but every time I return to it, we find answers and can modernize it to suit our time and our tasks. C. Freinet explained why it is impossible to immediately introduce a child into work, before starting with work. The article is of interest to researchers in the field of theory of developing learning.

Key words: "work-play", "play-work", work, play, predominant activity, age stages of education, child's personal experience.

Введение. Имя С. Френе, представителя Нового воспитания, хорошо известно не только во Франции, но и в России. Работы известного педагога изучали такие российские ученые как О.М. Барышникова [1], Е.М. Кузнецова [2], И.Г. Лыжин [3], О.М. Пиляй [4], О.Л. Семенова [5], А.В. Уткин [6], А.В. Хуторской [8] и др. При этом нужно отметить, что за период 1999-2021 годы в поисковых системах (http://www.dslib.net/https://www.elibrary.ru/) найдено 5 диссертационных исследований и менее 50 статей.

В своих трудах великий педагог использует два очень интересных термина: «игра-работа» и «работа-игра». Чем же различаются и как характеризуются эти, на первый взгляд, схожие между собой термины? В этом исследовании, мы постараемся ответить на поставленный вопрос.

Изложение основного материала статьи. Родился С. Френе в 1896 г. во Франции. Начал освоение педагогической деятельности после военной службы после первой мировой войны (1920), освоившись в маленькой деревенской школе. Именно работа в этой школе подтолкнула С. Френе к идее перехода от традиционной, во многом консервативной, не отвечающей реальным запросам жизни к обучению и воспитанию детей, к системе Нового воспитания. По его идее педагогические методы всегда должны усовершенствоваться вместе со временем. В подтверждении этой мысли добавим цитату С. Френе: «Преподаватели не имеют другого выбора: либо традиционные методы, ведущие к катастрофе, либо педагогика С. Френе, открывающая новые горизонты» [7]. Важно отметить, что вводил эти нововведения С. Френе, убеждаясь только на своем личном опыте. Одним из самых важных факторов формирования личности, педагог выделял «личный опыт самого ребенка», приобретенный в общении с семьей, сверстниками. Основной функцией педагога в условиях воспитательного и образовательного процесса, является развитие органически заложенных задатков у детей.

В произведении С. Френе «Новая французская школа», впервые опубликованном в 1946 г., мы выделили несколько важных цитат педагога, которые напрямую касаются темы нашего исследования. С. Френе в своем труде описывает, что нужно для эффективного процесса воспитания: «Необходимы лишь условия, наиболее подходящие для работы-игры; средства для осуществления игры-работы и работы-игры; организация всей воспитательной деятельности в соответствии с формированием деятельности ребенка в процессе труда» [7]. В одном предложении педагог использует обозначение двух

видов деятельности, акцентируя внимание на преобладание одного из них: «игра-работа» или «работа-игра». Мы можем предположить, что «игра-работа» должна проявляется в жизни ребенка раньше, чем «работа-игра», объясняется это тем, что из-за нехватки личного опыта, маленький ребенок не сможет сразу же воспроизводить непосильную своему возрасту работу, включаться в труд. Поэтому ребенку предлагается получить тот самый опыт, сначала в игре, которая будет имитировать трудовые действия. Период с преобладанием «работы-игры» как раз характеризуется тем, что у ребенка достаточно личного опыта и на первый план выходит работа, в процессе которой включается игра.

С. Френе выделяет четыре основных возрастных этапа воспитания человека от рождения до четырнадцати лет:

1. Воспитание в семье (от рождения до двух лет).
2. «Детский заповедник» (от двух до четырех лет).
3. Детский сад (от четырех до семи лет).
4. Начальная школа (от семи до четырнадцати лет) [7].

На каждом из этапов мы можем увидеть преобладание либо «игры-работы», либо «работы-игры».

Проанализировав произведение «Новая французская школа», мы составили таблицу, в которой отразили четыре этапа воспитания по С. Френе и преобладающую деятельность (игры или работы) на каждом этапе воспитания, проиллюстрировали их примерами-цитатами (табл. 1).

Таблица 1

Преобладающая деятельность ребенка на разных этапах воспитания по С. Френе

Этапы воспитания	Преобладающая деятельность	Примеры
1. Воспитание в семье (от рождения до двух лет)	разведка на ощупь	«познает, исследует, испытывает окружающий мир» [7].
2. «Детский заповедник» (от двух до четырех лет)	игра-работа	1. наблюдает за выполнением работы взрослым; 2. накопление личного опыта.
3. Детский сад (от четырех до семи лет)	работа-игра	1. сажает растения; 2. ухаживает за домашними животными; 3. строит домики, шалаши, плотины, водяные мельницы и т.п.
4. Начальная школа (от семи до четырнадцати лет)	работа-игра	1. занимается полевыми работами, животноводством; 2. выполняет кузнечные и столярные работы; 3. занимается рукоделием (шитье, прядение, домоводство); 4. любое проявление художественного творчества.

От рождения примерно до двух лет происходит воспитание в семье. В своем произведении С. Френе определяет этому этапу деятельность разведки детей «все на ощупь», «когда ребенок познает, исследует, испытывает окружающий мир, чтобы освоиться в нем и постичь его тайны» [7]. Сознание детей в этот возрастной период еще не готово к проявлению «игры-работы» или «работы-игры», и исследование окружающего мира «на ощупь» создает фундамент для них. Всегда перед освоением абсолютно новой деятельности мы проходим через подготовительный этап.

На этапе воспитания «Детский заповедник» от двух до четырех лет детям важно находиться в тесной связи с природой. С. Френе подчеркивает необходимость нахождения на территории «Заповедника» следующих элементов:

1. Ухоженная территория (лужайка, посевы различных злаков), фруктовый сад, огород, цветы.
2. Дикие животные (лесные птицы, зайцы, рыбы).
3. Домашние животные (куры, коровы, козы, ослики).
4. Сад и огород для детей (участок, где дети смогут самостоятельно попробовать обработать землю специальными орудиями) [7].

Преобладающей деятельностью на втором этапе является «игра-работа», так как выполняемая детьми «деятельность носит лишь эпизодический характер; ребенок предпочитает наблюдать, а если время от времени берется за работу, то это для него не более чем опыт, возможность испытать и рассчитать свои силы, расширить свои возможности» [7]. Нужно обратить внимание, что включение ребенка в столь раннем возрасте (до 4 лет) во взаимодействие с природой через наблюдение и игру, по мнению С. Френе, формирует опыт ребенка и готовит его к «свободному труду». Опасения многих родителей и педагогов о преждевременности включения ребенка в посильный труд (знакомство с сельско-хозяйственными инструментами и др.) на наш взгляд не обоснованы. Ведь только через личный опыт ребенок сможет в полной мере познать мир.

От четырех до семи лет наступает этап «Детского сада». «На этом этапе воспитания, так же, как и на предыдущем, мы отрицаем целесообразность уроков, в какой бы увлекательной форме они ни давались. Необходимы лишь условия, наиболее подходящие для работы-игры; материалы, орудия и технические средства для осуществления игры-работы и работы-игры» [7]. Также С. Френе подчеркивает о необходимости определенных условий естественной среды: сад с лужайкой, речкой, разными растениями, где дети смогут играть или плодотворно работать. Приведем примеры «работы-игры», выполняемой детьми на третьем этапе: сажание растений, ухаживание за домашними животными, строительство домиков, шалашей, плотин, водяных мельниц и т.п. [7]. На третьем этапе, по мнению С. Френе, дети первоначально работают в условиях естественной среды, а игра переходит на второй план. Но если у ребенка к четырем-пяти годам нет соответствующей окружающей обстановки, которая способствует к «работе-игре», то «настоящий труд, потребность в котором он ощущает,

ему заменяет в какой-то мере игра-работа» [7]. Третий этап, по сути является переходным от «игры-работы» к «работе-игре» и переход от третьего этапа в четвертый можно охарактеризовать тем, что ребенок уже может справляться с отдельными трудовыми действиями, выполняя работу-игру, самостоятельно, без помощи взрослого.

Четвертый этап «Начальная школа» от семи до четырнадцати лет. У ребенка к этому этапу воспитания расширяется личный опыт, а вследствие этого он уже может без помощи взрослого выполнять посильную ему «работу-игру» самостоятельно:

1. Занятие полевыми работами, животноводством.
2. Выполнение кузнечных и столярных работ.
3. Шитье, прядение, домоводство.
4. Конструирование, механика, основы торговли.
5. Сбор информации.
6. Проведение экспериментальных работ.
7. Печатное дело.
8. Художественное творчество [7].

На этом этапе несмотря на то, что дети уже могут выполнять некоторые виды работ (труда) самостоятельно, нужно привносить в нее игровые элементы, тогда она и будет называться работой-игрой. Например, для мотивации детей к труду и превращения его сначала в «работу-игру», а затем и в «свободный труд» С. Френе использует элемент состязательности и поощрения (одобрения) посредством публикации в школьной газете. В качестве игрового элемента здесь выступает состязательность.

Выводы. Таким образом, мы разграничили понятия, предложенные С. Френе, такие как: «игра-работа» и «работа-игра», определили преобладающую деятельность на каждом этапе воспитания ребенка до 14 лет. Можем подчеркнуть, что «игра-работа» характерна для младшего возраста: от двух до четырех лет. С накоплением личного опыта, ребенок уже может выполнять «работы-игры» от четырех до 14 лет, в рамках этапов, предложенных С. Френе. Привнести в игру ребенка работу (труд и опыт) можно через наблюдение за трудом и имитацию, копирование действий взрослого. В труд ввести игру возможно через состязательность и поощрение (публикация в газете). Когда взрослый показывает ребенку выполнение трудовых действий, то ребенок непроизвольно копирует их, накапливая при этом собственный опыт. В деятельность под названием «работа-игра», где преобладает трудовая деятельность, важно вводить игровые моменты, чтобы дети не потеряли интерес к делу и охотно занимались работой.

Литература:

1. Барышникова, О.М. Педагогическая технология С. Френе в школе / О.М. Барышникова // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 12. – С. 191-198.
2. Кузнецова, Е.М. Влияние педагогических концепций С. Френе и В.А. Сухомлинского на развитие компетентностно-ориентированного образования в России: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Кузнецова Екатерина Михайловна. – Томск, 2015. – 191 с.
3. Лыжин, И.Г. Технология свободного труда Селестена Френе, теория и практика / И.Г. Лыжин // Вопросы педагогики. – 2019. – № 1. – С. 71-74.
4. Пиляй, О.М. Воспитание познавательной самостоятельности при обучении иностранному языку на основе педагогических идей С. Френе: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Пиляй Ольга Михайловна. – Екатеринбург, 2000. – 175 с.
5. Семенова, О.Л. Педагогические идеи С. Френе и их влияние на теорию и практику современного школьного образования: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Семенова Ольга Леонидовна. – Волгоград, 2005. – 210 с.
6. Уткин, А.В. К 120-летию со дня рождения Селестена Френе / А.В. Уткин // Историко-педагогический журнал. – 2016. – № 3. – С. 16-22.
7. Френе С. Избранные педагогические сочинения: пер. с франц. / Сост., общ. ред. и вступ. ст. Б.Л. Вульфсона. – М.: Прогресс, 1990. – 304 с.
8. Хуторской, А.В. Школа самоорганизации Селестена Френе / А.В. Хуторской // Вестник Института образования человека. – 2017. – № 1. – С. 17.

Педагогика

УДК 378.1

кандидат педагогических наук, доцент Колокольникова Зульфия Ульфатовна
Лесосибирский педагогический институт – филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);
студент Староверова Мария Владимировна
Лесосибирский педагогический институт – филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);
студент Мосинцев Даниил Дмитриевич
Лесосибирский педагогический институт – филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск)

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ СИБИРИ В ПЕРВЫЕ ПОСЛЕВОЕННЫЕ ГОДЫ (1945-1950)

Аннотация. В данной статье описан опыт подготовки педагогических кадров в Сибири после победы в Великой Отечественной войне. Понимание важности роли учителя, в подготовке будущего поколения, обусловило внимание к их профессиональному обучению. Педагогическое образование от курсовой подготовки переходит к систематическому. Оно реализуется через учреждения начального и высшего педагогического образования. В послевоенные годы активно начали открываться педагогические учебные заведения (педагогические училища и педагогические институты). В педучилищах и пединститутах содержание образование было ориентировано на квалифицированную, профессиональную подготовку учителей. Подготовка включала не только процесс обучения, но и социальную активность, воспитание и развитие личности будущего учителя через кружковую работу. На этапе профессионального обучения будущих педагогов, важно наделить их особыми личностными качествами, умениями, навыками, знаниями. Формировать все вышеперечисленное наиболее эффективно через включение в деятельность студентов педагогических учреждений. На основе этой идеи были созданы многочисленные кружки, проводились различного рода мероприятия. Стоит отметить, что через участие студентов в различных видах предлагаемых активностей, происходило приобщение к педагогической культуре наиболее интересным и

увлекательным путем. Увеличение количества педагогических учреждений и числа студентов в них в послевоенное время решали задачу не только нехватки количества педагогов на постоянно растущее население, но и повышения квалификации учителей. Для национальных студентов создавались особые условия (открывались отделения, включалось изучение родного языка и др.). Необходимым был выбор технологий обучения в педагогических учреждениях, отвечающих задачам того времени. В статье приведены конкретные факты, иллюстрирующие работу педучилищ и пединститутов Красноярского края. Статья представляет интерес для исследователей в области истории развития регионального образования.

Ключевые слова: профессиональное образование, подготовка педагогических кадров, Сибирь, педучилище, пединститут, будущий педагог, послевоенные годы.

Annotation. This article describes the experience of training teachers in Siberia after the victory in the Great Patriotic War. Understanding the importance of the teacher's role in the preparation of the future generation has led to attention to their professional training. Pedagogical education moves from course training to systematic. It is implemented through institutions of primary and higher pedagogical education. In the post-war years, pedagogical educational institutions (pedagogical colleges and pedagogical institutes) began to open actively. In pedagogical schools and pedagogical institutes, the content of education was focused on qualified, professional training of teachers. The training included not only the learning process, but also social activity, upbringing and personal development of the future teacher through group work. At the stage of professional training of future teachers, it is important to endow them with special personal qualities, skills, skills, knowledge. To form all of the above most effectively through the inclusion of pedagogical institutions in the activities of students. On the basis of this idea, numerous circles were created, various kinds of events were held. It is worth noting that through the participation of students in various types of activities offered, there was an introduction to the pedagogical culture in the most interesting and fascinating way. The increase in the number of pedagogical institutions and the number of students in them in the post-war period solved the problem not only of the shortage of teachers for an ever-growing population, but also of teacher training. Special conditions were created for national students (departments were opened, the study of the native language was included, etc.). It was necessary to choose teaching technologies in pedagogical institutions that meet the tasks of that time. The article presents specific facts illustrating the work of pedagogical schools and pedagogical institutes of the Krasnoyarsk Territory. The article is of interest to researchers in the field of the history of the development of regional education.

Key words: professional education, teacher training, Siberia, pedagogical school, pedagogical institute, future teacher, post-war years.

Введение. Подготовка педагогических кадров в регионах страны всегда была актуальной проблемой системы отечественного образования. На конец 1945-46 учебного года в 8-10 классах работало 60 процентов учителей, не имеющих высшего или среднего профессионального образования. Особенно плохо обстояло дело с кадрами учителей географии и иностранного языка, 76 процентов преподававших иностранный язык в школе не имели профессионального образования. В сельских школах не было ни одного преподавателя географии с профессиональным образованием. В Сибири недоставало квалифицированных учителей для должного обучения будущего поколения. Для понижения уровня непрофессионализма педагогов, усовершенствование обучения детей, после победы советского народа в Великой Отечественной войне развертывается большая работа по повышению идейно-политической и педагогической квалификации преподавателей; улучшается качество общеобразовательной и профессиональной подготовки в педагогических учебных заведениях, воспитательной работы со студентами, особенно в области идейно-политического воспитания.

В этой статье мы рассмотрим, каким образом в послевоенные годы решалась проблема нехватки квалифицированных учителей. Выясним с помощью каких методов, приемов, внеучебных мероприятий проходила подготовка педагогических кадров. Определим, через какие виды деятельности у студентов педагогических учреждений формировались важнейшие качества гражданина, такие как, ценностное отношение к труду и физическому здоровью, умение рассуждать, анализировать, активная гражданская позиция.

Изложение основного материала статьи. О педагогической подготовке студентов, о важности формирования всесторонней развитой личности учителя писали многие современные отечественные мыслители, а именно: Е.Е. Автономова, В.А. Далингер, Р.М. Зайцев, Е.И. Илалетдинова, А.С. Нестеров, В.И. Полухина, К.А. Ушмаева и др. Некоторые ученые исследовали подготовку педагогов в контексте развития в конкретных регионах Сибири, например, А.А. Алексеев (Западная Сибирь), Л.В. Алексеева (Ханты-Мансийск), Т.И. Дунбинская, Ф.Ф. Шамахов, (Западная Сибирь), Н.В. Кабаков (Омская область), В.В. Бибикова, А.Ф. Козлова, О.Б. Лобанова, А.И. Шилов (Восточная Сибирь), Ю.А. Мелехов (Алтайский край), Л.И. Снегирев (Западная Сибирь), Д.С. Федоров (Якутия) [1-5] и др. Нужно отметить, что совпадения хронологических и территориальных рамок, заданных нашим исследованием с вышеперечисленными, не произошло. Мы имеем либо историко-педагогические исследования школы Сибири и подготовки педагогов как одного аспекта в 1945-50 гг., например в работах В.В. Бибиковой [1], Ф.Ф. Шамахова [4]. Либо целостные историко-педагогические исследования педагогического образования в Сибири конца XIX – начала XX вв., например в монографии А.И. Шилова [5]. Все вышесказанное обусловливает необходимость обобщения опыта работы педагогических учебных заведений в Красноярском крае в период 1945-50 гг. Нужно отметить, что после окончания Великой Отечественной войны на территории Красноярского края было 7 педучилищ (Енисейский, Красноярский, Минусинский, Хакасский, Канский, Ачинский, Игарский) и четыре пединститута (Красноярский, Абаканский, Ачинский и Енисейский).

Большинство нормативно-правовых документов в области педагогического образования и кадрового обеспечения в 1945-1950-е годы касались вопросов заочной формы подготовки педагога и поддержки работающих учителей [3]. Позднее развитие высшего педагогического образования в Красноярском крае привело к дефициту педагогических кадров, а события ВОв лишь усугубили эту ситуацию. Заочное образование развивается не только в вузах, но и в педучилищах. Среди 7185 учителей начальной школы Красноярского края (на 1945-46 уч. год) около 3000 не имели педагогического образования, не более 2000 получали образование в заочной форме, выпуск из педучилищ составил 510 человек [1]. Примерно такая же картина в этот период была и в Западной Сибири: выпуск составил около 700 учителей. В то время как потребность составила около 6000 [4].

Воспитательная работа с учащимися педучилищ и пединститутов Красноярского края в первые послевоенные годы становилась все более целенаправленной, развивалась активность и творчество учащихся. Все это оказывало значительное влияние на их общее развитие и успеваемость. Важно отметить, что возросло количество комсомольских организаций во всех педучилищах, именно комсомольцы были инициаторами различного рода мероприятий по идейно-политическому воспитанию учащихся (политучеба, лекции, доклады) и повышению качества учебы.

Особое развитие получает работа кружков: предметных, спортивных и художественной самодеятельности. Все учащиеся педагогических учреждений были охвачены предметными кружками. Особенно плодотворно работали педагогические кружки. Так, в педучилище народов Севера (г. Игарка) на заседаниях кружка изучались: «Педагогическая деятельность», «А.С. Макаренко», «Ленин и школа». В Канском педучилище работало два педагогических кружка: один –

для учащихся третьих курсов, другой для учащихся четвертых курсов. Силами кружковцев проведены тематические вечера. «А.С. Макаренко и моя будущая профессия», прочитаны доклады «Семейное воспитание в произведениях А.С. Макаренко», «Ушинский – великий русский педагог», «Радость педагогического труда» и др. Интересной была тематика докладов: «Учение В.И. Ленина о коммунистическом воспитании», «Об условиях прочного усвоения учебного материала», «О нравственном воспитании ребенка в семье», «Особенности работы в сельской школе» и др. [2]. Доклады, материалы их обсуждения на собраниях педкружков публиковались в рукописных журналах педучилищ. Участие студентов в педкружках способствовало не только сплочению коллектива в образовательной организации, но и самостоятельное более детальное изучение трудов великих педагогов, анализа предложенных ими методов, умению рассуждать на педагогическую тематику.

Профессиональная направленность воспитательной работы проявлялась в проведении и таких, мероприятий как «Вечер русской сказки» с демонстрацией методики проведения такого вечера для малышей, читательских конференций, посвященных проблемам воспитания. Например, в Канском педучилище проводилась конференция по книге Виноградовой «Записки учительницы». В Абаканском педучилище пьеса «Снегурочка» обсуждалась учащимися совместно с режиссером и артистами театра. Через проведение таких мероприятий, студенты учились выделять главное, изучали различные технологии проведения уроков.

В пединститутах кафедры проводили ряд зональных конференций по следующим проблемам:

1. Кафедра педагогики – по проблеме нравственного воспитания.
2. Кафедра философии и политэкономии – по проблеме: «Закономерности формирования коммунистического отношения к труду».
3. Кафедра литературы – по вопросам социалистического реализма.
4. Кафедра русского языка – по методике преподавания русского языка и диалектологии.

Проведение конференций способствовало привлечению студентов к научной деятельности. Через научную деятельность у студентов происходило развитие логических операций, критического мышления, способность к сбору и анализу информации. В 1949 году в КГПИ организовано научное студенческое общество. На конференциях обсуждались вопросы о воспитании и образовании будущего поколения, о важности способности педагога содействовать всестороннему развитию личности учащегося, формированию у него коммунистического отношения к труду.

Огромное влияние на повышение качества подготовки учителей оказали решения XX-XXII съездов КПСС, которые определили одну из главных задач педучилищ: политехническое и трудовое обучение будущих учителей. Преподаватели физики, химии, биологии, математики, географии, частных методик в педучилищах стали уделять большое внимание проведению лабораторных и практических работ, углубленному изучению сущности и путей политехнического обучения, элементов политехнического обучения в начальной школе. Студенты получали практические навыки по работе с деревом, картоном, навыки обращения с простейшими столярными инструментами. Во всех педучилищах созданы мастерские, в которых изготовляли пособия (счетные доски, таблицы, занимательные квадраты, гербарные папки и т.д.). Все вышеперечисленное способствовало формированию у будущих педагогов ценностного отношения к различной трудовой деятельности.

Как один из примеров решения задачи по политехническому и трудовому обучению студентов педагогических учреждений следует отметить деятельность коллектива КГПИ, он активно участвует в общественной жизни края и страны. Как результат выполнения поставленной задачи в 1957 году большая группа студентов и преподавателей награждена за трудовые успехи по уборке урожая медалью «За освоение целины и залежных земель». В 1958 году Астрономический совет АН СССР наградил значком «Международный физический год» группу преподавателей и студентов физико-математического факультета, осуществлявших наблюдение за движением первых искусственных спутников нашей планеты. Следует отметить, что кружок мичуринцев в Игарке занимался выращиванием различных цветов и овощей в условиях Крайнего Севера.

Задача воспитания всесторонне, гармонически развитой личности требовали соответствующей подготовки учителей начальных школ. Вследствие этого в педучилищах возникают кружки. Например, в Минусинском – кружок «Любителей астрономии», в котором читались такие доклады, как: «Звезды – далекие солнца», «Радиоперекличка с мировым пространством», организуются хоровые коллективы. Большое внимание уделяется разнообразным формам физического воспитания. Кроме уроков физкультуры, в каждом училище имеются спортивные секции, проводятся массовые спортивные мероприятия (эстафеты, кроссы, соревнования). Больших успехов добиваются учащиеся педучилищ в областных, краевых спортивных соревнованиях: лыжных, конькобежных и других. Проведение спортивных мероприятий способствовали пониманию студентами важности поддержания своей физической формы, как одной из составляющей здорового человека.

Большое внимание уделялось повышению идейно-теоретического уровня, улучшению качества преподавания. В результате большой методической помощи, коллективных форм (совещания, конференции, диспуты, кружки) и самостоятельной работы, усилению контроля, значительно улучшилось преподавание многих дисциплин и прежде всего педагогических.

В ряде педучилищ открываются отделения воспитателей детских домов, пионервожатых. Увеличивается количество выпускников национальных отделений. Для них выделены специальные группы и классы, увеличено количество часов на русский язык и математику. Нам известно, что в Абаканском педучилище в 1951 году хакасов очно обучалось 68 человек, на заочном отделении – 106 человек [2].

Также немаловажным являлось решить проблему с подготовкой преподавателей по географии и иностранных языков. Так в 1946 году в Красноярском пединституте был открыт факультет иностранных языков (отделение английское и французское), а в 1948 году открыт географический факультет. По окончанию обучения будущих педагогов, в 1950 году школы края получают квалифицированные кадры преподавателей иностранных языков, а с 1952 года – преподавателей географии.

Велик вклад педучилищ Сибири в дело подготовки народных учителей (табл. 1). За годы своего существования Красноярское педучилище подготовило учителей начальной школы, дошкольных работников, старших пионервожатых, учителей труда, преподавателей пения, музыки, руководителей хора средней школы. В стенах этого училища обучались известные всему краю заслуженная учительница Строкова К.А., поэтесса Алевтина Дрозд и многие другие. Многие выпускники педучилищ и пединститутов работали на руководящих постах, например, Колониченко А.Ф. стал первым секретарем Таймырского окружкома КПСС, Темных Т.И. заведовала Октябрьским РОНО, школой № 7. Красноярское училище окончили: профессор ветеринарного института Голощекин М. А., генерал. майор, доцент, кандидат военных наук Токарев И.М., кандидат химических наук, преподаватель Красноярского технологического института Кривошея А.Н. Делаем вывод об эффективности тех технологий применяемых в послевоенные годы в педагогических учреждениях, все вышеперечисленные люди занимали высокие должности, это говорит от том, что обучаясь в педагогических учреждений у них сформировались такие черты личности, как организованность, дисциплинированность, способность рассуждать, исследовать.

На протяжении многих лет готовил учительские кадры Абаканское педагогическое училище: воспитателей детских садов и других работников народного образования. Среди них кандидат филологических наук – хакасский писатель Доможаков Н.Г., кандидат наук Комкоева Н.И., доцент Баинова М.К. и другие. Восемь выпускников этого училища получили звание «Заслуженный учитель школы РСФСР» (Домогашев Н.Е., Кызласов И.Л., Кызласов Е.Т., Селигеева А.Н. и другие).

Енисейское педагогическое училище выпустило учителей начальной школы, в том числе для татарских школ (табл. 1).

Таблица 1

Количество учителей, окончивших педучилища Красноярского края [2]

№ п-п	Название педучилища	Годы	Кол-во выпускников (приблизительно)
1	Красноярское педучилище	1923-1950	3848
2	Абаканское	1929-1950	2471
3	Енисейское	1932-1950	849
4	Канское	1927-1950	1725
5	Игарское	1939-1950	255
6	Ачинское	1922-1950	1630
7	Минусинское	1922-1950	2668

Абаканский пединститут подготовил учителей математики, физики, истории, русского языка, хакасского языка и литературы. Из них очное отделение института окончило более 300 хакасов (табл. 2).

Большую роль в подготовке педагогических кадров для школ Крайнего Севера сыграл Енисейский педагогический институт. С самого начала своего существования в институте действовали такие факультеты, как: физико-математический, историко-филологический. За время своей деятельности он выпустил специалистов русского языка и литературы, математики, физики, истории. С 1949 года в Ачинске существовал учительский институт с двумя отделениями: физики и математики, русского языка и литературы.

Таблица 2

Количество учителей, окончивших педагогические и учительские институты Красноярского края [2]

№ п-п.	Название института	Годы	Количество выпускников за годы существования (приблизительно)
1	Красноярский педагогический институт народного образования (ИНО)	1920-1923	70
2	Красноярский Гос. Пед. институт	1932-1950	6742
3	Абаканский пединститут	1939-1950	2055
4	Енисейский пединститут	1940-1950	754
5	Ачинский институт	1949-1950	около 20

Обобщив вышесказанное, мы составили таблицы 1-2, в которых отразили количество выпускников педагогических учреждений, находящиеся на территории Красноярского края. Важно отметить, что значительный скачок увеличения количества выпускников педагогических учреждений пришелся на послевоенные годы. Структура, содержание и методы обучения в педагогических заведениях менялись в зависимости от актуальных запросов народного образования, от уровня развития науки.

Выводы. В результате рассмотрения вопроса о педагогической подготовке кадров Сибири в послевоенные годы, можем сделать вывод о том, что она была направлена на всесторонне, гармонически развитую личность учителя. Этот термин подразумевал повышение идейно-теоретического уровня подготовки (проводились конференции, диспуты в рамках кружков, в которых у студентов формировалось логическое мышление, умение рассуждать и анализировать), политехническое и трудовое обучение (практические занятие по работе с деревом, с простейшими столярными инструментами, работа в мастерских), физическое воспитание (эстафеты, кроссы, соревнования), развитие творческих способностей (реализовывались кружки рисования), представления о процессах воспитании и обучения детей (создание педагогических кружков, в которых анализировались труды великих педагогов и ввелись рассуждения на вопрос о эффективном проведении педагогического взаимодействия).

Литература:

1. Бибикова, В.В. Выполнение закона о всеобуче в годы Великой отечественной войны в Красноярском крае. – Красноярск: ЗАО "Луна-Река", 2016. – 336 с.
2. Козлова, А.Ф. Развитие системы педагогического образования в Красноярском крае за годы Советской власти (1917-1967) / А.Ф. Козлова // Народное образование в Красноярском крае за годы Советской власти: Сб. статей. – Красноярск, 1970. – С. 105-144.
3. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов. 1917-1973 гг. / А.А. Абакумов, Н.П. Кузин, Ф.И. Пузырев, Л.Ф. Литвинов. – Москва: Педагогика, 1974. – 560 с.
4. Шамахов, Ф.Ф. Школа Западной Сибири за 50 лет Советской власти / Ф.Ф. Шамахов, И.С Окладников, П.Д. Войтик. – Новосибирск: Издательство Томского университета, 1970. – 396 с.
5. Шилов, А.И. Педагогическое образование в Восточной Сибири конца XIX – начала XX вв. / А.И. Шилов, М-во образования Рос. Федерации, Краснояр. гос. ун-т, Лесосиб. пед. ун-т. – Красноярск: Краснояр. гос. ун-т, 2004. – 193 с.

УДК 378

аспирант направления» Образование и
педагогические науки» Корнеева Ольга Дмитриевна
Московский государственный областной университет (г. Москва);
доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики
и современных образовательных технологий Семенов Курман Борисович
Московский государственный областной университет (г. Москва)

ЛИДЕРСТВО КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Аннотация. В статье лидерство представлено как качество личности, интегрирующее в себе групповую деятельность и отвечающее за достижение целей группы. Существует четкое различие между лидерами и управленцами. Но наличие лидерских качеств у менеджеров приводит к более эффективному руководству и достижению целей организации. Лидерство - это внутренняя работа над собой, над своими качествами, но кроме этого развитием лидерских качеств у будущих менеджеров можно заниматься и в процессе их подготовки в ВУЗе.

Ключевые слова: лидерство, управление, менеджмент, управленческая компетентность.

Annotation. Leadership is the kind of activity that runs like a thread through the entire management process. There is a clear distinction between leaders and managers. However, leadership qualities in managers leads to more effective management and the achievement of the organization's goals. Leadership is an internal work on oneself, on one's own qualities, but besides this, the development of leadership qualities in future managers can be dealt with in the process of their training at a university.

Key words: leadership, management, management competency.

Введение. Одно из главных требований при приеме на работу по вакансии менеджер - это позиция лидера. Лидерство и руководство в 21 веке идут очень близко и зачастую неотделимы друг от друга. В практической деятельности лидер способствует достижению целей организации и мотивирует других прикладывать максимальные усилия для достижения общих целей.

Многие лидерские качества в основном формируются во время обучения в школе [4] или в университете. Некоторые качества лидера, в основном, нравственные являются фундаментом для развития других качеств, а именно, открытость, порядочность, честность могут служить основой для развития таких качеств как экстраверсия, креативность, коммуникабельность и другие.

Изложение основного материала статьи. Существуют различные типы и стили лидерства. Из типов выделим такие как поведенческое лидерство, ситуационное лидерство и эмоциональное лидерство. Поведенческое лидерство включает в себя авторитарное руководство, демократическое руководство и либеральное руководство. Ситуационное лидерство интегрирует в себе такие стили как указывающий, наставнический, поддерживающий, делегирующий. Эмоциональное лидерство объединяет такие стили как визионер, коуч, аффилативный лидер, демократ, ведущий и командующий. Как видно, некоторые качества, заложены от природы, но несмотря на это, развитием этих качеств можно и нужно заниматься в процессе овладения профессией менеджер, так как этот процесс способствует эффективному формированию указанных качеств, именно в процессе обучения.

Допустим, что формирование лидерских качеств во время обучения в ВУЗе поможет формированию управленческой компетентности будущего менеджера, если:

1. Конкретизировано определение лидерства в менеджменте.
2. Рассмотрена связь, сходства и различия между менеджером и лидером.
3. Определены качества и черты менеджера-лидера.
4. Предложен вариант решения проблемы по развитию лидерских качеств как для будущей основы формирования управленческой компетентности.

Управленческие компетенции, образуя систему в процессе обучения составляют управленческую компетентность. Управленческие компетенции менеджера в сочетании с характерными для лидера качествами способствуют расширению потенциала для достижения целей компании. Об этом свидетельствуют проведенные научные исследования проблемы лидерства за рубежом и в нашей стране. Однозначного универсального определения лидерства не существует. В трудах многих ученых, как отечественных, так и зарубежных лидерство определяется как тип взаимодействия разных источников власти, способствующих достижению поставленных целей [5]. Ближе к теме нашего исследования лидерство определяется в двух направлениях: одно направление – это взаимодействие между лидером, выбравшими и доверившими ему последователями, для достижения целей компании. Второе направление – это способность лидера организовать мотивацию для приложения максимальных усилий других людей к достижению целей компании [6].

Определение понятия «лидерство» существует большое количество. Наиболее полную и широкую характеристику дал Г. Стогдил. Лидерство по Г. Стогдилу группируются в таком порядке:

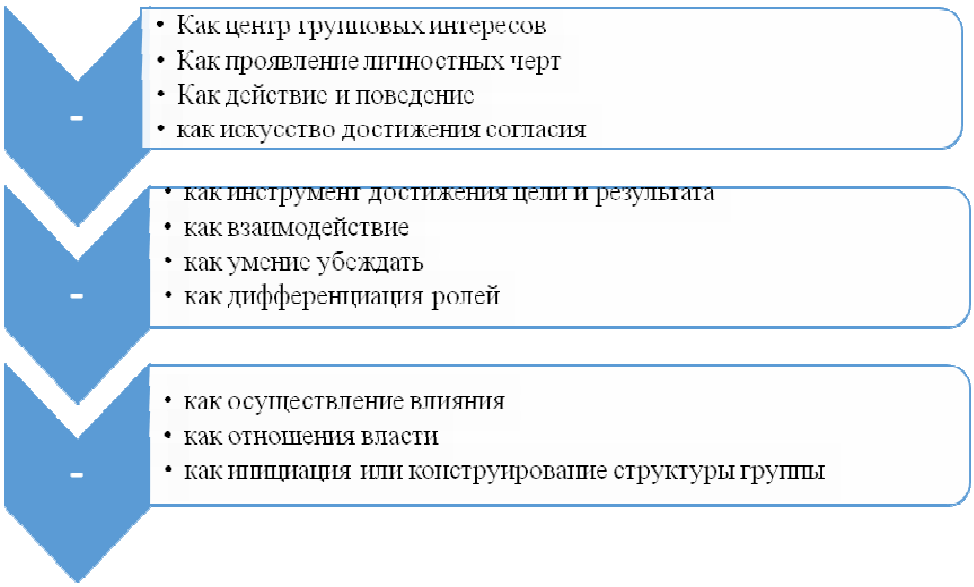


Рисунок 1. Структура лидерства

Эти однозначное определение лидерства, которое удовлетворило бы всех невозможно. Российские ученые в области менеджмента Виханский О.С. и Наумов А.И. определяют лидерство как тип управленческого взаимодействия, основанный на наиболее эффективном для данной ситуации сочетании различных источников власти и направленный на побуждение людей к достижению общих целей. Касательно темы статьи и данной проблемы, определить лидерство можно в двух аспектах. Первый, лидерство – это тип управленческого взаимодействия между лидером и последователями, направленное на побуждение людей к достижению общих целей. Второй, лидерство (в контексте организационного поведения) – это способность оказывать влияние на других людей, их поведение, направляя их усилия на достижение целей организации.

На практике выделяют три категории управленцев [1]:

1. Формальный руководитель – начальник, которого назначили на эту должность, но при этом он может не быть по характеру лидером.
2. Неформальный лидер – сотрудник, который от природы лидер, которого уважают и к кому прислушиваются.
3. Человек, обладающий знаниями в соответствующей области, способный дать экспертную оценку и предложить выход из данной ситуации.

Оптимальная возможность – это когда взаимодействуют все три категории, но такое встречается крайне редко. Богач А. приводит пример в своей книге «Лидерство и руководство. Развитие управленческих компетенций», где он на занятиях предлагает участникам показать идеальный вариант. Учитывая личный опыт, участники тренинга предлагают свои варианты. Но когда Богач А. говорит формулу идеального управленца: 60% – это руководитель, 30% – это лидер, 10% эксперт, все высказывают свое непонимание, потому что уверены, что нужно быть сначала лидером и уже потом разбираться во всех тонкостях работы [1, С. 16].

Надо уточнить, что лидерство бывает формальное (деловые отношения) и неформальное (межличностные отношения в малой группе). И тот, и другой тип должен быть заложен в менеджере, так как формальное лидерство наделяет необходимой законной властью, а неформальное лидерство позволяет наладить межличностный контакт.

Рассмотри базовые элементы лидерства.

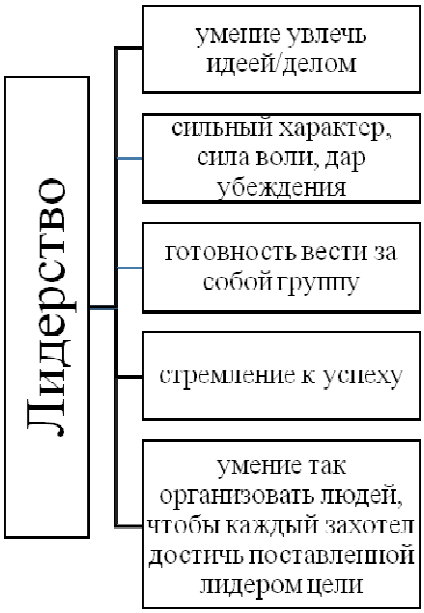


Рисунок 2. Базовые элементы лидерства

Лидерство в менеджменте выполняет определенные функции:

- Организация коллектива и корректировку их действий.
- Мотивация подчиненных (воодушевление членов группы на достижение успеха).
- Выявление интересов и их подтверждение в различных группах.

Эффективный управленец - это сочетание руководителя и лидера, но как утверждает Адизес И., такого человек сложно найти и рассчитывать делать ставку на подбор такого человека не стоит. Менеджер – это по-своему «одиночка», но он обязан мотивировать подчиненных на достижение успеха и создать для этого условия.

Стоит отметить, что лидер и руководитель это не одно и тоже. Хараш А. говорит, что руководитель имеет утвержденные уставом компании права, и соответствующую ответственность. В задачи руководителя входит создание стратегий, делегирование, планирование, принятие решений и т.д. В задачи лидера же входит влияние на людей, ведение их за собой.

Успешность менеджмента оценивают в таких понятиях как эффективность и результативность в достижении организационных целей. Такие конкретные понятия контрастируют с туманной оценкой понятия лидерства. Тогда встает вопрос: кто нужен организации, хороший менеджер или хороший лидер? Для начала стоит разобраться в отличии менеджера от лидера.

В статье Минцберга Г. «Всесторонние описание работы менеджера» лидерство является одной из менеджерских ролей.

Залезник А. в своей статье «Менеджеры и лидеры: существует ли отличие?» отмечает, что лидеры и менеджеры отличаются друг от друга компетенциями, своим отношением к конечному результату и разными возможностями влияния на людей.

Статья Холломана Ч. «Лидерство и руководство: имеются различия» говорится о том, что различия между руководством и лидерством проявляются в отношении власти и личном влиянии.

Американские исследователи в области менеджмента Дж. Блэйк и П. Лоуренс отмечают, что между менеджментом и лидерством существуют различия в функциях контроля и организации.

Исходя из изученных материалов, можно сделать вывод о том, что основные отличие менеджера от лидера приведены в таблице 1.

Таблица 1

Сходства и различия между лидером и менеджером

Менеджер	Лидер
Большое количество обязанностей.	Чаще всего выходит за пределы организации в формальном плане.
Ответственность за все принимаемые решения.	Не несет ответственности.
Назначается на эту должность высшим руководством.	Власть на личностной основе, стихийное возникновение.
Назначается руководством.	Положение зависит от настроения группы.
4 основных функции: планирование, организация, мотивация, контроль.	Мотивация и отсутствие субординации с подчиненными/коллегами.
Достижение целей организации.	Цели личные отличаются от конечных целей компании.
Регулирует официальные отношения.	Регулирует межличностные отношения.
Работа в социальной системе.	Работа в малой группе.

М. Бауэр провел исследование разных работ и выделил качества лидера в бизнесе [2]:

– способность вызвать доверие; справедливость; скромность; умение слушать;
– восприимчивость к новому, способность чувствовать людей, умение чувствовать ситуации, здравый смысл;
– широта взглядов, гибкость и адаптивность, способность принимать качественные решения, способность мотивировать, оперативность.

Для решения проблемы развития лидерских качеств у молодых людей, будущих менеджеров, можно предложить два способа. Первый вариант – это работа над собой. Необходимо знать, что лидерство – это качество личности, которое выражается в ее уникальности. Большинство людей не могут проявить свои лидерские качества из-за внутренних барьеров. Чтобы стать лидером необходимо оставаться самим собой, и тогда уникальные качества личности начинают проявляться.

Лидерство – это внутренняя сущность, с которым нужно найти общий язык. Необходимо поверить в себя, значит поверить в успех, затем нужно проявить силу воли для достижения поставленной цели. При этом нужно отбросить все негативные мысли о поражении. Для того, чтобы стать лидером нужно иметь собственный опыт через ошибки, главное суметь их проанализировать и понять [3].

Второй вариант – это разработка новых и использование существующих практик и упражнений в процессе обучения, которые помогут выявить и развить лидерские качества. На мой взгляд, стоит следовать таким правилам для развития лидерских качеств:

– Необходимо планировать дела каждый день и ставить конкретные цели.
– Сохранять спокойствие в сложных ситуациях, принимать решения обдумывать и отключать все эмоции.
– Научится отвечать за свои слова и нести ответственность за принимаемые решения. Составляйте список имеющихся альтернатив и делайте выбор.
– Следить за внешним видом и манерами.
– Грамотная речь и больше публичных выступлений.

Одни из основных навыков и лидера, и менеджера это уметь говорить, убеждать, отстаивать свою точку зрения. Для разработки этих навыков можно проводить следующее упражнение в группе. Вызывается два человека, им дается по коробке, в которой у кого-то из них лежит какая-то вещь. Каждому нужно доказать остальным, что именно у него она есть. После этого, группа обсуждает кто убедил их лучше и почему.

Выводы. Лидерство существует везде, где есть организация и власть. Основываясь на всем вышеперечисленном можно сказать, что лидерство – это главная составляющая управления. Менеджер может быть состоявшимся при условии овладения и умелого использования лидерских качеств. Менеджер, освоивший управленческие компетенции может быть эффективным лидером. Для того, чтобы менеджер стал лидером необходимо, кроме профессиональных качеств владеть коммуникативными навыками, быть «примером» в исполнении профессиональных и гражданских обязанностей.

Литература:
1. Богач, А. Лидерство и руководство. Развитие управленческих компетенций / А. Богач, Г. Новикова. – СПб.: БХВ-Петербург. – 2016. – 224 с.
2. Курс на лидерство: Альтернатива иерархической системе управления компанией / М. Бауэр; пер. с англ. Альпина Паблишер. – Москва, 2019. – 280 с.
3. Зуб, А.Т. Лидерство в менеджменте / А.Т. Зуб, С.Г. Смирнов // Воскресенье. ЗАО «Принт – Ателье». – Москва, 1999. – 212 с.
4. Понамарева, И.П. Вопросу о формировании проективной культуры у младших школьников / И.П. Понамарева, К.Б. Семенов // Политематический сетевой электронный журнал Кубанского государственного аграрного университета. – 2015. – №110. – С. 1707-1719.
5. Психология руководства: Учебное пособие для факультетов: психологических, экономических и менеджмента / [Д.Я. Райгородский]. – Самара: Издательский дом «Бахрах-М», 2005. – 768 с.
6. Семенов, К.Б. Некоторые аспекты развития идей компетентностного подхода в теории и практике образования / К.Б. Семенов, А.С. Семенова // Актуальные проблемы педагогики и психологии: вызовы XXI века: сб. научн. тр. – Москва, 2020. – С. 164-170.

Педагогика

УДК 378

кандидат биологических наук, доцент кафедры основ безопасности жизнедеятельности и методики обучения биологии Корчагина Татьяна Александровна
ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет» (г. Омск)

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ОСНОВАМ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В работе рассматривается понятие познавательной компетенции обучающихся. Приводится теоретический анализ применения внеурочных занятий по основам безопасности жизнедеятельности и их значимость в формировании познавательного интереса обучающихся. Особое внимание уделено развитию познавательной деятельности в подростковом возрасте при обучении в условиях современно оснащенного технопарка. Данная работа может быть полезна учителям ОБЖ в работе с детьми подросткового возраста для повышения их познавательной компетенции и интереса к предмету ОБЖ при организации внеурочной деятельности.

Ключевые слова: познавательная компетенция; познавательная деятельность; внеурочная деятельность; основы безопасности жизнедеятельности.

Annotation. The paper considers the concept of cognitive competence of students. A theoretical analysis of the use of extracurricular activities on the basics of life safety and their importance in the formation of cognitive interest of students is given. Special attention is paid to the development of cognitive activity in adolescence when studying in a modern equipped technopark. This work can be useful for OBZH teachers in working with adolescent children to increase their cognitive competence and interest in the subject of OBZH when organizing extracurricular activities.

Key words: cognitive competence; cognitive activity; extracurricular activities; fundamentals of life safety.

Введение. Под максимально активной познавательной деятельностью на современном этапе развития понимают процесс познания, который выступает в качестве двустороннего процесса. Условия, направленные на активизацию этого процесса, должен создавать учитель, а ученик, в свою очередь, должен затем продемонстрировать результат условий подобного рода. Как справедливо было отмечено М.И. Скаткиной, активизация обучения направлена на формирование личности человека, умеющего решать задачи творческим путем, критически мыслить, а также разрабатывать и затем защищать собственную точку зрения, обновлять свои знания на регулярной основе, соединять теорию с практикой и впоследствии все это использовать для совершенствования действительности. Поскольку познавательная компетенция – это совокупность умений и навыков познавательной деятельности рассмотрим ее структуру (рис. 1) [2, 5].

Рисунок 1. Структура познавательной деятельности

Изложение основного материала статьи. В эксперименте принимали учащиеся 12-13 лет. В качестве одной из основных особенностей этого возраста можно назвать то, что на данном этапе развития происходит формирование у подростка самостоятельного творческого мышления. Как справедливо отмечают в данном аспекте психологи, именно этот возраст является наиболее благоприятным для того, чтобы развивать у детей творческое мышление и всячески его развивать. В связи с этим, при нахождении ребенка в этом возрасте, объективной необходимостью является стимулирование и развитие творческого мышления, а для достижения данной цели стоит ставить перед ним задачи по сравнению объектов, нахождению в них различий и сходств, а также по формированию выводов и общений. Полагаем, что задача учителя в этом случае состоит в том, чтобы «видеть» и включать в познавательную деятельность детей не только с пассивной позицией, но обучающихся с ярко выраженной готовностью к совместному познанию (рис. 2).

Рисунок 2. Компоненты познавательной активности

Тактика учителя в данном случае будет направлена на создании благоприятной атмосферы занятий, которая способна снять чувство зажатости, страха, повысить эмоциональный климат в классе, чтобы обучающийся чувствовал себя комфортно. Познавательная активность будет повышаться, когда в коллективе: состояние комфортности, открытости, мотивация на работу, а также когда имеет место ярко выраженная готовность сотрудничать с коллективом и с педагогом. Представляется, что добиться познавательной активности можно с помощью сочетания на уроке как основного материала, так и внеурочной деятельности по курсу «ОБЖ». Во многом это обусловлено тем, что такой вид деятельности даст для учащихся возможности в сфере развития своих интересов, расширения кругозора в целом, а также для развития познавательной активности и творческих способностей [3].

В соответствии с положениями ФГОС НОО РФ, занятия по основным видам внеурочной деятельности выступает в качестве обязательного структурного элемента образовательного процесса. Кроме того, часы, которые отведены для занятий внеурочной деятельности, могут быть использованы по желанию учеников в формах, которые существенно отличаются от традиционных уроков. В данном аспекте также стоит отметить, что ФГОС НОО РФ сегодня определяет ключевые направления такой деятельности [1].

На современном этапе развития предмет «ОБЖ» является обязательным для изучения в школах учебным предметом. Существует достаточно богатый опыт, который в очередной раз подтверждает тот факт, что изучение данного предмета является объективной необходимостью. В частности, освоение этой дисциплины необходимо для того, чтобы школьники знали основные правила безопасности, могли избежать угрозы или помочь себе и окружающим в непростой ситуации любого характера. Очевидно, что впоследствии знания по предмету «ОБЖ» могут спасти жизнь, а также здоровье обучающихся лиц. Одновременно с этим, в целях повышения эффективности преподавания данного предмета, педагог должен совмещать учебную и внеурочную деятельность, которые, кроме прочего, должны быть тесно взаимосвязаны между собой (рис. 3) [4].

В рамках реализации основных направлений внеурочной работы по ОБЖ, педагог должен соблюдать широкую совокупность педагогических требований:

– внеурочная деятельность должна быть различной направленности;
– содержание и форма данной деятельности должны быть полезными;
– на занятии важно учитывать индивидуальные особенности учеников;
– на занятиях стоит совмещать педагогичность и добровольность участия;
– занятия должны быть системными и непрерывными.

Полагаем, что на фоне соблюдения требований подобного рода, удастся сформировать такую систему работы, которая будет характеризоваться наличием трех основных уровней.

1 уровень: использование деятельности подобного рода в целях ликвидации пробелов в умениях и знаниях по предмету. Как правило, именно учитель будет выступать в качестве инициатора таких занятий.

2 уровень: проведение занятий, в которых дети видят интерес. Очень важно не потерять и дальше поддерживать данный интерес, а для достижения данной цели учитывать особенности учеников. Целесообразно сочетать как массовые

мероприятия, так и индивидуальные занятия, постепенно увеличивая процент тех заданий, которые ученики могут выполнять на самостоятельной основе.

3 уровень: полностью самостоятельная деятельность учеников, которая ими осуществляется при решении как практических, так и теоретических проблем.

Стоит отметить, что курс «ОБЖ» является именно тем предметом, который характеризуется весьма активной внеурочной деятельностью. Такая деятельность направлена на формирование ряда личностных качеств, закрепления знаний по курсу и на формирование ЗОЖ. Для повышения общей эффективности занятий подобного рода, предлагается дополнять их встречами со специалистиами ряда служб и ведомств (например, МЧС), собирать детей в группы и команды.

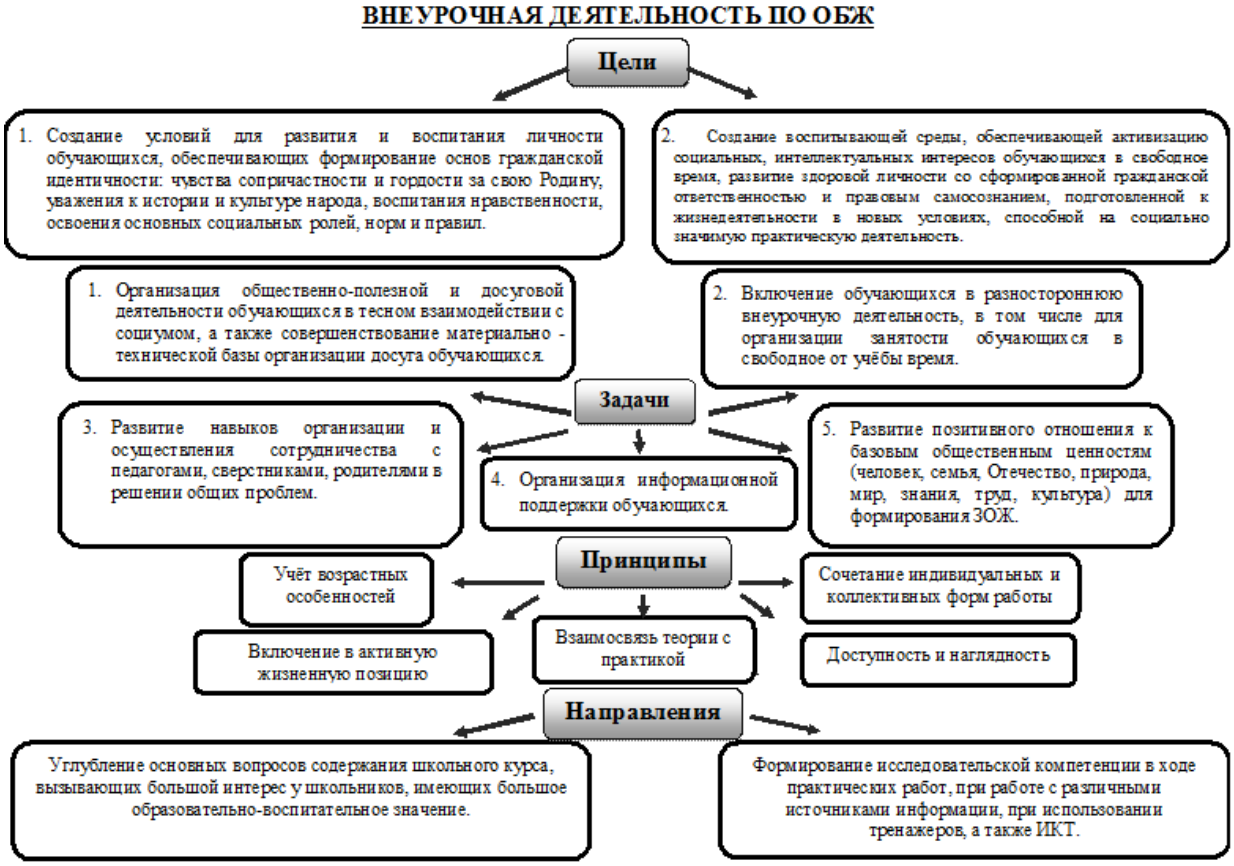


Рисунок 3. Внеурочная деятельность по основам безопасности жизнедеятельности

К числу ключевых показателей того, что внеурочная деятельность по ОБЖ действительно является эффективной, можно отнести такие показатели, как повышение уровня умений, знаний или навыков, оптимизация настроя учеников, развитие их самостоятельности, эрудированности, повышение активности и иные [4].

В ходе исследования изучалось влияние внеурочной деятельности по ОБЖ на формирование и развитие познавательной компетенции у обучающихся средней школы. Базой исследования стал детский технопарк «Кванториум» города Омска. В эксперименте участвовало 24 обучающихся 12-13 лет 7-х классов общеобразовательных организаций города Омска. В ходе экспериментальной работы была разработана система внеурочных занятий по ОБЖ, направленных на формирование и развитие познавательной компетенции:

1. «Предупреждающие знаки». Лекция с элементами беседы и практическое занятие (симуляция езды на тренажере): отработка правил применения знаков при организации дорожного движения. Диагностирование познавательной активности обучающихся, проверочное занятие на знание знаков и правил дорожного движения.
2. «Оказание первой помощи при дорожно-транспортных происшествиях». Лекция с элементами беседы и отработка практических навыков с использованием специального оборудования. Определение усвоения и качества знаний обучающихся, отработка практических навыков.
3. «Дорожные знаки приоритета». Ознакомительная лекция и практическое занятие (симуляция езды на тренажере): отработка правил применения знаков при организации ДД. Проверочное занятие на знание знаков и правил дорожного движения.
4. «Первая доврачебная помощь в экстренных ситуациях». Отработка практических навыков с использованием специального оборудования. Определение усвоения знаний, качества знаний и успеваемости обучающихся, отработка практических навыков.
5. Проверочное занятие. Развивающая и образовательная игра. Закрепления навыков, знаний и умений пройденного материала по всем предыдущим занятиям.

Для диагностики уровня познавательного интереса в эксперименте применяли методику Кувалдиной Е.А., а уровень усвоения содержательной учебной информации определяли по методике А.В. Усовой.

В результате педагогического эксперимента была проанализирована динамика познавательного интереса обучающихся, она отображена на рисунке 4.

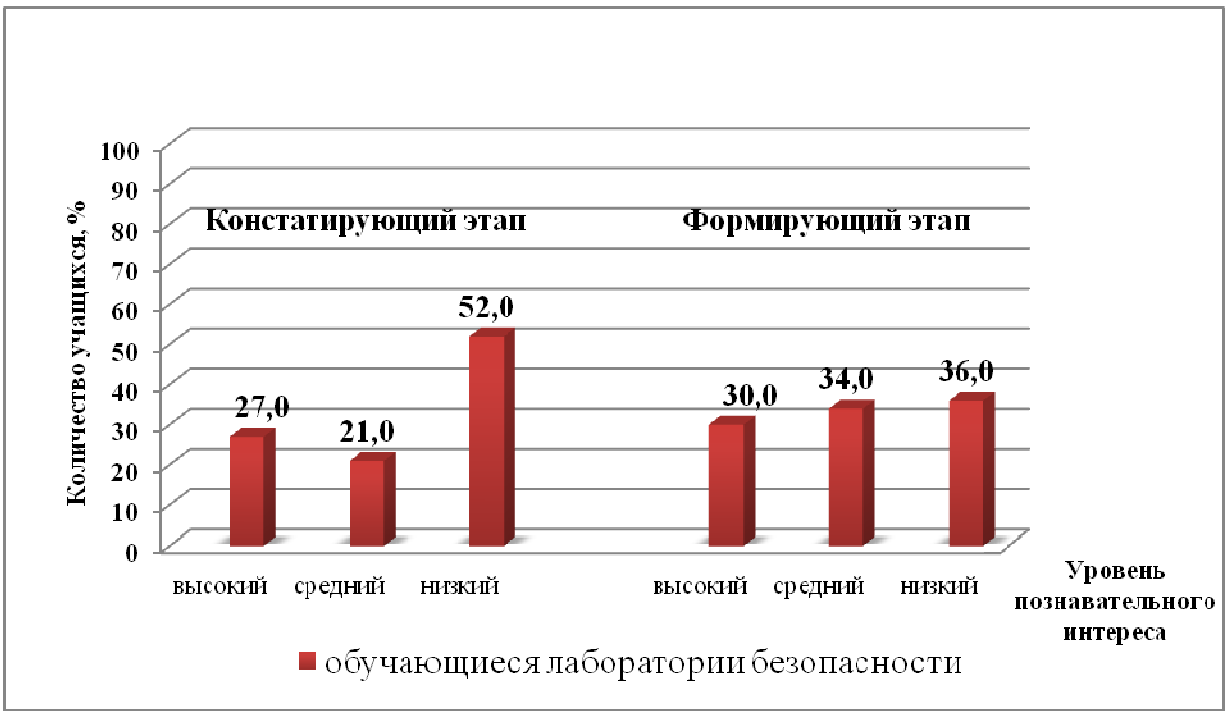


Рисунок 4. Динамика познавательного интереса обучающихся на этапах эксперимента

В экспериментальной группе количество обучающихся с низким уровнем познавательного интереса уменьшилось на 16,0%, со средним уровнем повысилось на 13,0%, с высоким уровнем увеличилось на 3,0%.

Проанализировав на формирующем этапе показатели навыков безопасного поведения на дороге можно отметить, что количество учащихся с высоким уровнем навыков безопасного поведения на дороге увеличилось на 10,0%, со средним уровнем – значения не изменились, а с низким уровнем навыков безопасного поведения на дороге сократилось на 10,0% (рис. 5).

Успешность применения формирующего воздействия А.В. Усова предлагает определять следующим образом:

Если после проведения мероприятий программы формирующего эксперимента Vэкс.. > 1, то применяемая программа может считаться эффективной. Значения коэффициентов у учащихся после формирующего воздействия приведены в таблице 1.

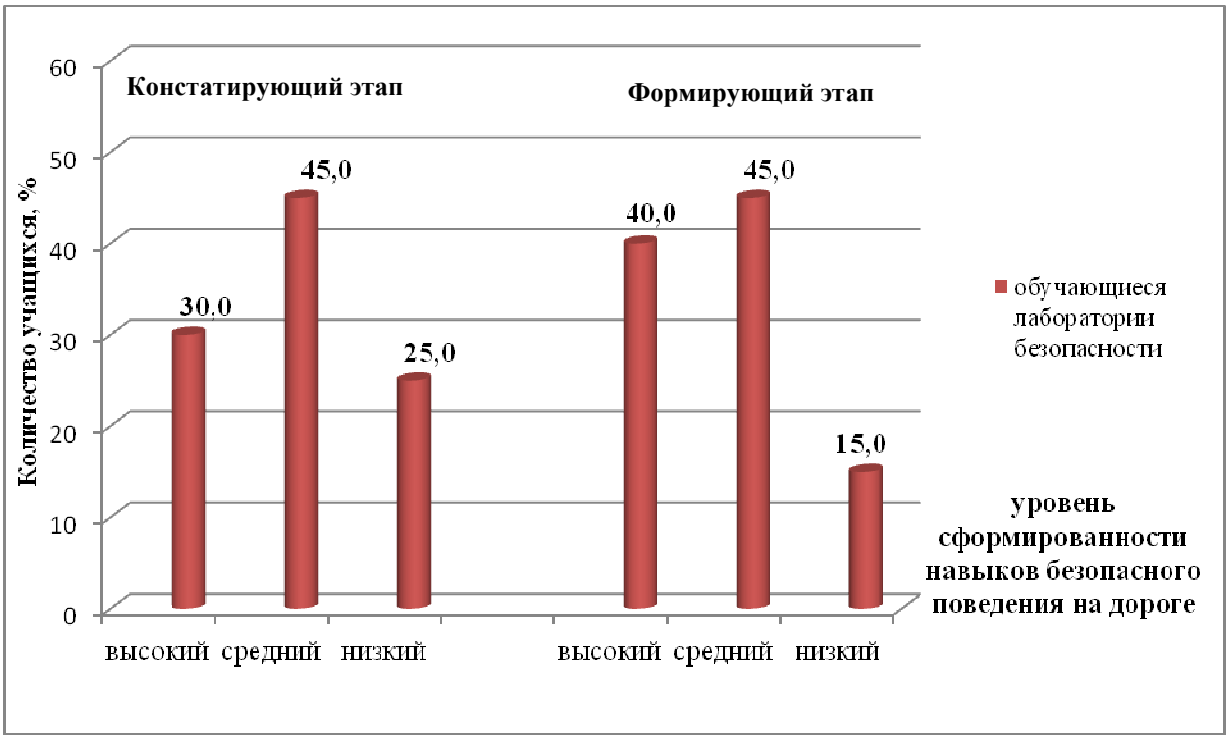


Рисунок 5. Динамика уровня сформированности навыков безопасного поведения на дороге у обучающихся на этапах эксперимента

Таблица 1

Значения коэффициента навыков безопасного поведения на дороге учащихся лаборатории безопасности

Этапы эксперимента	Учащиеся лаборатории безопасности	Коэффициент сформированности (развития) понятий
Констатирующий	0,85	Vэкс.= 0,85/0,75 =1,09>1
Формирующий	0,75	

Как следует из вышесказанного, применение разработанного комплекса занятий формирующего эксперимента можно считать успешным.

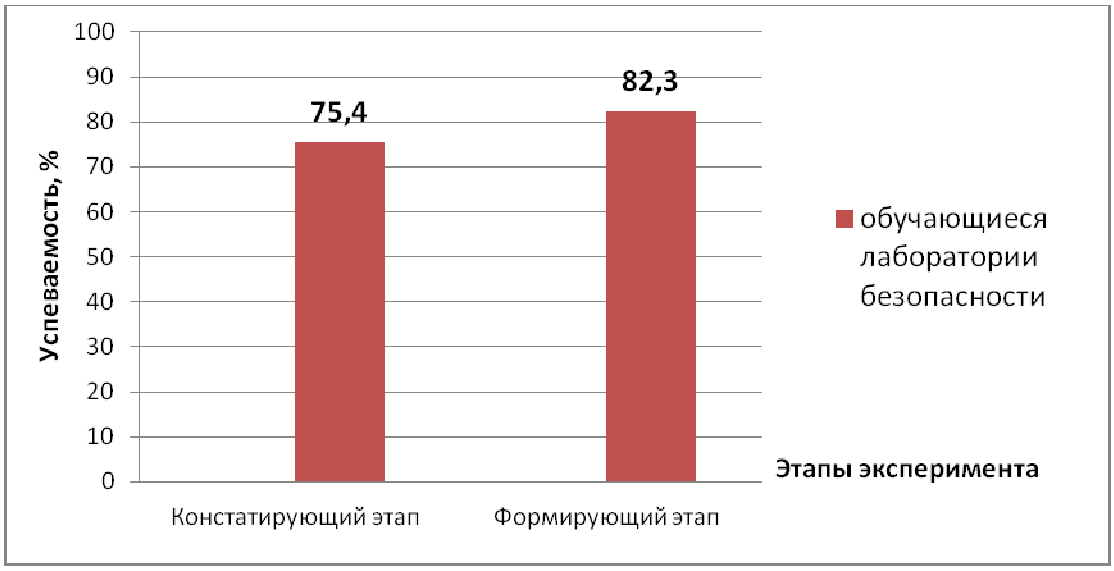


Рисунок 6. Динамика успеваемости обучающихся на этапах эксперимента

Выводы:

1. Внеурочная работа выступает в качестве вполне обоснованного и логичного дополнения и продолжения уроков учеников по предмету и во многом основана на тех же принципах педагоги, что и их основная деятельность. Во внеурочное время также должна осуществляться как исследовательская, так и проектная деятельность, мероприятия, а также олимпиады. Все это способствует формированию ключевых компетенций обучающихся.
2. В ходе эксперимента был разработан и реализован комплекс из 5 занятий по формированию познавательной компетенции у обучающихся во внеурочной деятельности по ОБЖ.
3. Реализация занятий в рамках лаборатории безопасности показала положительную динамику познавательного интереса обучающихся: количество обучающихся с низким уровнем познавательного интереса сократилось на 16,0%, количество обучающихся со средним уровнем познавательного интереса увеличилось на 13%, а с высоким уровнем – выросло на 3,0%.
4. Использование практических занятий во внеурочной деятельности по ОБЖ положительно повлияло на динамику уровня сформированности навыков безопасного поведения на дороге: количество учащихся с высоким уровнем увеличилось на 10,0%, со средним уровнем - значения не изменились, а с низким уровнем навыков сократилось на 10,0%, также выросла и успеваемость по предмету на 7%.

Литература:

1. Беликова, Е.В. Познавательная активность учащихся как инструмент обучения при реализации ФГОС в средней школе / Е.В. Беликова. // Молодой ученый. – 2018. – № 34 (220). – С. 98-100.
2. Волкова, К.П. Формирование ключевых компетенций учащихся к внеурочной и урочной деятельности / К.П. Волкова. // Молодой ученый. – 2019. – 6 с.
3. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: пособие для учителя [Текст] / А.К. Маркова. М., 1983. – 96 с.
4. Скляренко А.Н. Внеурочные занятия по основам безопасности жизнедеятельности // Управление современной школой. – №7. – 2008. – 51 с.
5. Давлетшина, А.А. Возможности детского проектирования в формировании основ безопасного поведения в рамках реализации ФГОС ДО / Давлетшина А.А. //Вестник педагогических наук. – Белгород. № 2, 2022. – С. 170-175

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)

РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ВЫПОЛНЕНИЮ ЗАДАНИЙ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В КАЧЕСТВЕ ВОСПИТАТЕЛЯ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. В статье раскрывается содержание заданий, выполняемых в процессе прохождения производственной педагогической практики в качестве воспитателя в дошкольных образовательных организациях для детей с ограниченными возможностями здоровья обучающимися, осуществляющими профессиональную подготовку по специальности 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование; представлены рекомендации по их выполнению и оценка сформированности компетенций в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования.

Ключевые слова: производственная педагогическая практика, рекомендации, воспитатель, дети с ограниченными возможностями здоровья, обучающиеся, индивидуальное задание.

Annotation. The article reveals the content of tasks performed in the process of passing industrial pedagogical practice as an educator in preschool educational organizations for children with disabilities by students carrying out vocational training in the specialty 44.03.03 Special (defectological) education; recommendations for their implementation and an assessment of the formation of competencies in accordance with the Federal State Educational Standard of Higher Education are presented.

Key words: industrial pedagogical practice, recommendations, educator, children with disabilities, students, individual task.

Введение. Увеличение количества детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) требует пересмотрения условий организации и содержания производственной практики обучающихся, в том числе, получающих специальное (дефектологическое) образование.

Целью производственной педагогической практики в качестве воспитателя является выявление специфических особенностей педагогического процесса и деятельности воспитателя в дошкольной образовательной организации для детей с ОВЗ.

Все предлагаемые задания по практике направлены на воплощение теоретической подготовки, на выработку основных профессиональных умений и навыков, формирование педагогического сознания и развитие аналитических способностей [1].

Учитывая большое количество и объем (18 заданий), длительность практики (6 и 2/3 недели), загруженность обучающихся, ориентируясь на качество выполнения задания и оформления отчета, нами разработан макет отчета, в котором определены основные направления и содержание работы.

Расположение заданий на отдельной странице позволяет обучающемуся выполненное задание считать законченным, проследить логику построения работы, наглядно увидеть результат; приучает к грамотному ведению документации, единообразию в ее оформлении; наличие информация с предварительно выделенными параметрами предотвращает возникновение вопросов, существенно сокращает время на проверку отчета руководителем практики.

Изложение основного материала статьи. Каждый практикант получает готовую Форму рабочего графика (плана) практики и Индивидуальное задание, в котором прописываются задания, содержание работы, срок и результат выполнения заданий. Делается отметка о проведении инструктажа по технике безопасности, пожарной безопасности, требованиям охраны труда, ознакомлению с правилами внутреннего распорядка от вуза и профильной организации, после чего происходит согласование заданий с руководителем от профильной организации, от вуза, подписывается обучающимся [2].

Программа производственной педагогической практики в качестве воспитателя включает 18 заданий, каждое из которых описывается, анализируется и завершается выводом. Рассмотрим содержание заданий и рекомендации к их выполнению.

При выполнении Задания 1 («Разработка циклограммы практики в ДОО») обучающемуся необходимо заполнить предложенный шаблон циклограммы практики с указанием конкретной даты и содержания работы в соответствии со сроками выполнения, представленными в Рабочем графике (плане) практики.

Задание 2 («Анализ нормативно-правовой базы, регламентирующей деятельность воспитателя в группах с детьми с ОВЗ») предлагает практиканту проанализировать документы разного уровня, внести полное название документа с указанием даты утверждения, цели, основных положений/разделов (Табл. 1).

Таблица 1

Анализ нормативно-правовой базы, регламентирующей деятельность воспитателя

Уровень	Характеристика документа
Международный	
Федеральный	
Региональный	
Муниципальный	
Внутренние локальные	

Для выполнения следующего Задания («Анализ функциональных обязанностей воспитателя в группах детей с ОВЗ») мы предлагаем перечень должностных обязанностей, из которых практикант на основе наблюдения за работой воспитателя выбирает те, которые относятся к конкретному педагогу и поясняет, каким образом реализуется данное положение.

Четвертое задание («Анализ образовательных программ, по которым работает образовательная организация») потребует от обучающегося следующей деятельности: записать название программы, указав выходные данные (автор/ы, год издания); возрастную группу/год обучения, в которой проводится практика; определить цель и задачи программы,

принципы построения; выделить структурные компоненты/разделы, дать их краткое описание; рассмотреть знания, умения, навыки/владения для данной возрастной группы (Табл. 2).

Таблица 2

Образовательные программы, по которым работает образовательная организация

Цели, задачи программы	**Принципы построения программы**	**Структурные компоненты (разделы)**	**Требования к освоению (ЗУНы/ЗУВы)**

Следующее задание («Анализ планирования работы воспитателя в дошкольной образовательной организации в группах для детей с ОВЗ») предполагает анализ и заполнение таблицы, включающей следующие компоненты: 1) название, автор/ы, год издания, разделы программы, которые воспитатель реализует без участия педагога-дефектолога; 2) перспективное планирование (форма написания плана, его структура; основные задачи обучения и воспитания детей; реализация задач в разных видах деятельности; актуальность задач, конкретность формулировок, учет основных направлений работы ДОО и группы и др.); 3) календарное планирование (последовательность и логичность планируемых видов деятельности дошкольников, их взаимосвязь; соответствие поставленных задач, методов и приемов возрастным возможностям и индивидуальным особенностям детей с ОВЗ; отражение в плане индивидуальной работы с детьми; реальность плана работы, его выполнимость; эстетичность оформления, аккуратность, грамотность и др.); 4) план работы с родителями (соотнесение цели и задач, формы и методов работы с целью и задачами раздела программы).

Задание 6 («Анализ предметно-развивающей среды группы для детей с ОВЗ») предусматривает внесение в таблицу имеющихся центров по образовательным областям (речевое, познавательное, физическое, социально-коммуникативное; художественно-эстетическое развитие); анализ соответствия центров принципам построения предметно-развивающей среды (насыщенность среды, трансформируемость пространства, полифункциональность материалов, вариативность, доступность, безопасность среды).

При выполнении Задания 7 («Посещение и протоколирование организации воспитателем непосредственно-образовательной деятельности (НОД) с детьми с ОВЗ по образовательным областям с последующим анализом») обучающемуся необходимо посетить, запротоколировать и проанализировать не менее двух занятий. Анализ должен соответствовать проведенному занятию (по дате, времени, теме и др.). Также указываются возрастная группа, количество детей, фамилия, имя, отчество, организующего НОД, образовательная область. Практиканту следует не только констатировать факт наличия/отсутствия, но и конкретизировать информацию, на основании чего пришли к такому выводу.

В протоколе фиксируется время каждого этапа занятия, действия и слова педагога, детей, а далее конкретизирует деятельность воспитателя:

I. Организация деятельности воспитателя: наличие плана-конспекта и степень реализации его; оснащенность наглядными пособиями и эффективность их использования; выполнение психологических и гигиенических требований (чередование видов деятельности; оптимальность воздушного, теплового и санитарного режимов, учет индивидуальных и психологических особенностей детей); уровень подготовленности воспитателя, рациональность использования времени.

II. Дидактическая деятельность: учет принципов дидактики, специфических принципов; осуществление дифференцированного подхода; оптимальность методов и приемов обучения, их сочетание, нетрадиционные методы и приемы; соответствие логики занятия возрасту и развитию детей, использование элементов проблемности.

III. Воспитательная деятельность: воспитательные задачи, степень их реализации, соответствие возрасту детей.

IV. Коррекционная деятельность: коррекционные задачи, учет структуры дефекта при отборе методов, содержания занятия.

V. Проявление личностных качеств: речь (темп, дикция, эмоциональность, выразительность); педагогическая культура и такт; отношение к детям, стиль педагогического руководства; внешний вид.

VI. Деятельность детей: степень активности и уровень работоспособности, наличие интереса, навыков самостоятельной работы, степень речевой активности, уровень сформированности навыков учебной деятельности у детей, соответствие его возрасту.

При выполнении Задания 8 («Разработка конспектов непосредственно-образовательной деятельности и реализация занятия с учетом специфики детей с ОВЗ») обучающемуся необходимо представить два конспекта пробных занятий и один – зачетного, заверенных воспитателем. Конспекты должны быть оформлены в развернутом виде: указывается нарушение, возрастная группа/год обучения; дата, время проведения, фамилия, имя, отчество разработчика; образовательная область, интеграция областей; тема, вид НОД, цель, задачи, методы и приемы руководства; материал (демонстрационный, раздаточный); предварительная работа. Описание хода НОД включает организационно-мотивационную часть, деятельностную и рефлексивно-оценочную.

Самоанализ НОД в следующем задании («Осуществление самоанализа организации и проведения непосредственно-образовательной деятельности») проводится по тем же параметрам, что в Задании 7.

Задание 10 «Разработка конспектов режимных моментов и игр с учетом специфики детей с ОВЗ с последующей реализацией» предполагает составление конспектов организации и проведения режимного момента (приема детей, приема пищи, проведения прогулки и др.) и игр (дидактической, подвижной).

Во всех конспектах указывается режимный момент/вид дидактической/подвижной/сюжетно-ролевой игры; нарушение детей, возрастная группа/год обучения; дата, время проведения; фамилия, имя, отчество разработчика; цель, задачи; дата, фамилия, имя, отчество воспитателя, подпись. Для каждого вида игры разработана своя форма.

Конспект организации и проведения режимного момента: назвать режимный момент, цель, ожидаемые результаты; оборудование, методы и приемы руководства; ход режимного момента.

Конспект организации и проведения дидактической игры: записать дидактическую задачу, игровое правило, игровое действие; оборудование, условия и время проведения, варианты усложнения игры; ход игры (сбор детей на игру, объяснение правил и хода игры, выбор ведущего, начало игры, проведение игры, завершение игры); подведение итогов.

Конспект организации подвижной игры: отражается название игры, количество игроков, задачи (образовательные, развивающие, воспитательные), игровое правило, игровое действие; оборудование, условия и время проведения; ход (сбор детей на игру, расстановка играющих, объяснение правил и хода игры, выбор ведущего, начало игры, проведение игры, завершение игры); подведение итогов.

Конспект организации сюжетно-ролевой игры: название игры, количество игроков, задачи; игровые роли, игровое действие, оборудование; активизация словаря, обогащение словаря; условия проведения, время проведения; предварительная работа, план подготовки к игре (сюжет, роли, атрибуты, игровые действия, речевые обороты); ход (сбор детей на игру, выбор ролей, содержание игры, создание воображаемой ситуации, начало игры, сохранение игровой ситуации, завершение игры); подведение итогов.

После проведения режимного момента практикант проводит самоанализ в Задании 11 («Осуществление самоанализа проведения режимных моментов), в котором указывает режимный момент, нарушение детей, возрастную группу/год обучения, количество детей; дату, время проведения; фамилию, имя, отчество разработчика; условия и методику организации режимного момента, учет возрастных особенностей развития дошкольников; соответствие ожидаемых результатов полученным.

При выполнении Задания 12 («Посещение и протоколирование организации сокурсниками непосредственно-образовательной деятельности с детьми с ОВЗ с последующим анализом») следует воспользоваться рекомендациями, описанными в Задании 7.

Задание 13 «Изучение взаимодействия воспитателя и педагога-дефектолога в группах для детей с ОВЗ» и Задания 14 «Изучение взаимодействия воспитателя и родителей, воспитывающих детей с ОВЗ», требует от обучающихся выявления общих и специфических направлений в содержании работы воспитателя и педагога-дефектолога, взаимодействия воспитателя и родителей (познавательное, информационно-аналитическое, наглядно-информационное, досуговое направления) на конкретных примерах наблюдения и/или изучения документации. При необходимости можно указать предложения по улучшению их взаимодействия (Табл. 3).

Таблица 3

Взаимодействие воспитателя и педагога-дефектолога в группах для детей с ОВЗ

№	Направления взаимодействия	Содержание работы воспитателя	Содержание работы учителя-дефектолога
1.	Диагностическое		
2.	Коррекционно-развивающее		
3.	Консультативно-просветительское		

Выполняя Задание 15 («Разработка и проведение консультации для родителей»), практикант должен разработать план-конспект на актуальную для адресата тему консультации. Изложение материала должно быть научно-обоснованным, доступным, список литературы оформлен в соответствии с библиографическим описанием по ГОСТ Р 7.0.100-2018.

Задание 16 («Разработка плана воспитательно-образовательной деятельности с детьми с ОВЗ в летний период времени») нацелено на формирование у обучающихся умения формулировать цель и задачи воспитательно-образовательной деятельности с детьми с ОВЗ на один летний месяц. Планируется работа понедельно по образовательным областям, которая должна включать разнообразные мероприятия (конкурсы, викторины, игры, ручной труд и др.). Следует также включить вопросы безопасности дошкольников, отобразить работу с родителями.

Задание 17 («Разработка конспекта праздника/развлечения») предусматривает составление развернутого конспекта, при этом практикант может воспользоваться рекомендациями к Заданию 8.

Завершает прохождение практики Задание 18 («Разработка картотеки игр»), где обучающемуся необходимо подобрать не менее 10 дидактических и подвижных игр для разного времени дня (игры, проводимые в группе в первую половину дня, во вторую половину дня, на прогулке) и места проведения с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей дошкольного возраста с ОВЗ и заполнить таблицу, в которой прописываются название игры, цель, материалы, оборудование и ход.

По завершении практики руководитель от профильной организации пишет отзыв о работе обучающегося, отмечает качество выполнения заданий и выставляет рекомендуемую отметку. Отзыв руководителя практики от организации (вуза) содержит оценку результатов выполнения письменных заданий, предъявляемых в отчете в соответствии с формируемыми компетенциями, указывает набранное количество баллов по каждому заданию, включая защиту отчета на итоговой конференции.

Выводы. Разработанный макет отчета по производственной педагогической практике в качестве воспитателя и рекомендации к его заполнению позволяют сформировать необходимые компетенции у обучающихся по направлению Специальное (дефектологическое) образование, закрепить полученные теоретические знания, получить практические навыки работы, быстро и качественно оформить отчет.

Литература:

1. Костикова, Д.А., Лукьянченко, И.В. Организация производственной педагогической практики в качестве воспитателя в дошкольной образовательной организации для детей с ограниченными возможностями здоровья. / Д.А. Костикова, И.В. Лукьянченко // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2022 – Вып. 74. – Ч. 3 – 350 с. – С. 150-152.

2. 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. Гребенщиковой, Г.И. Чертенковой. – Кемеровская обл., Осинники: Изд. ИП Бакланов Г.В., 2021. – 268 с.

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 Круподёрова Климентина Руслановна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
студентка Иванова Снежана Юрьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ МАГИСТРОВ К ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассмотрены подходы к актуализации образовательной программы магистратуры направления подготовки «Педагогические образование» Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина. Актуальность проблемы определяется недостаточностью представления в основных образовательных программах содержания, отражающего основные тренды в области цифровой трансформации. Рассмотрены особенности подготовки будущих магистров педагогического образования к решению проблем цифровой трансформации образования. Комплексное решение проблемы актуализации магистерских программ включает актуализацию содержания программ модулей, дисциплин, практик; развитие технологической инфраструктуры университета; развитие цифровых компетенций преподавателей. Важным является применение инновационных педагогических технологий; использование современных образовательных платформ, ресурсов и сервисов. Возможности актуализации программ рассмотрены на примере программы дисциплины «Иммерсивные технологии обучения». Дисциплина посвящена применению в образовании одной из сквозных цифровых технологий – технологии виртуальной и дополненной реальности. Магистранты знакомятся с иммерсивным подходом в образовании, проводится обзор систем виртуальной и дополненной реальности, обсуждаются принципы проектирования образовательных VR/AR приложений. Рассматривается история иммерсивного подхода. Магистранты знакомятся с программным обеспечением для разработки приложений виртуальной и дополненной реальности. Обсуждается применение элементов технологий AR и VR на уроках и во внеурочной деятельности, в дополнительном образовании детей, в среднем профессиональном образовании. В ходе освоения дисциплины рассматривается большое количество различных кейсов использования VR/AR приложений. Для освоения дисциплины «Иммерсивные технологии обучения» используются возможности технопарка универсальных педагогических компетенций. Актуализация образовательных программ предусматривает также введение новых разделов по искусственному интеллекту, большим данным, робототехнике и другим сквозным технологиям в различные дисциплины. Необходимо включение в содержание дисциплин вопросов цифровой дидактики, использования цифровых образовательных ресурсов и сервисов, вопросов информационной безопасности.

Ключевые слова: цифровая трансформация образования, сквозные цифровые технологии, иммерсивные технологии, виртуальная реальность, дополненная реальность.

Annotation. The article discusses approaches to updating the educational program of the master's program in the direction of training "Pedagogical education" of the Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University. The relevance of the problem is determined by the lack of presentation in the main educational programs of content that reflects the main trends in the field of digital transformation. The features of preparing future masters of pedagogical education for solving the problems of digital transformation of education are considered. A comprehensive solution to the problem of updating master's programs includes updating the content of the programs of modules, disciplines, practices; development of technological infrastructure of the university; development of digital competencies of teachers. It is important to use innovative pedagogical technologies; use of modern educational platforms, resources and services. The possibilities of updating programs are considered on the example of the program of the discipline "Immersive learning technologies". The discipline is devoted to the use in education of one of the end-to-end digital technologies - the technology of virtual and augmented reality. Undergraduates get acquainted with the immersive approach in education, review virtual and augmented reality systems, and discuss the design principles of educational VR/AR applications. The history of the immersive approach is considered. Undergraduates get acquainted with the software for developing applications of virtual and augmented reality. The application of elements of AR and VR technologies in the classroom and in extracurricular activities, in the additional education of children, in secondary vocational education is discussed. In the course of mastering the discipline, a large number of different cases of using VR / AR applications are considered. To master the discipline "Immersive Learning Technologies", the possibilities of the technopark of universal pedagogical competencies are used. The actualization of educational programs also provides for the introduction of new sections on artificial intelligence, big data, robotics and other end-to-end technologies in various disciplines. It is necessary to include in the content of disciplines the issues of digital didactics, the use of digital educational resources and services, information security issues.

Key words: digital transformation of education, end-to-end digital technologies, immersive technologies, virtual reality, augmented reality.

Введение. Сегодня во многих странах происходит формирование информационного общества. Суммарные знания человечества увеличиваются в геометрической прогрессии. В информационном обществе важным является не только повсеместное применение технологических новшеств, но и развитие личности. В информационном обществе наиболее востребованы люди творческие, мобильные, открытые инновациям.

Необходимость изменений, вызываемых современными цифровыми технологиями, стала общепринятой. Информационные технологии уже не раз меняли деятельность человечества к лучшему. На каждом витке развития они давали возможность работать быстрее, лучше, эффективней. Каждый раз они давали человечеству возможность качественного прорыва, создания вещей, без которых трудно представить себе жизнь сегодня.

Сегодня происходит цифровая трансформация образования, под которой понимается системное обновление целей и содержания обучения, инструментов, методов и организационных форм учебной работы в развивающейся цифровой среде [16].

Современное состояние цифровой экономики требует подготовки специалистов в разных предметных областях, обладающих цифровыми компетенциями. Формируемые профессиональные компетенции выпускников образовательных организаций зачастую не отвечают запросам динамично меняющейся действительности реального сектора цифровой

экономики. Это объясняется быстрым обновлением цифровых технологий и опаздывающим включением этих технологий в учебный процесс.

Для подготовки будущих педагогов к цифровой трансформации образования требуется актуализация основных образовательных программ бакалавриата и магистратуры. Актуальность данной проблемы определяется недостаточностью представления в основных образовательных программах содержания, отражающего основные тренды в области цифровой трансформации.

Цель статьи – рассмотреть особенности подготовки будущих магистров педагогического образования к решению проблем цифровой трансформации образования, к организации учебного процесса в рамках современной цифровой образовательной среды.

Изложение основного материала статьи. С каждым годом уровень компьютеризации различных отраслей экономики возрастает. Весь мир охвачен идеей цифровой трансформации. В аналитическом докладе [15] под цифровой трансформацией понимается глубокая реорганизация бизнес-процессов с широким применением цифровых инструментов для исполнения процессов, которая приводит к существенному (в разы) улучшению их характеристик и/или появлению принципиально новых качеств и свойств. Основу цифровой трансформации в различных секторах экономики составляют «сквозные» цифровые технологии. Они называются «сквозными», потому что находят отражение в любой индустрии, в любой области деятельности, в любой функции организации. Это технологии: искусственного интеллекта [10]; технологии «больших данных» [9]; блокчейн; технологии интернета вещей; беспроводной связи; облачные технологии; технологии виртуальной и дополненной реальностей [2].

Одно из центральных мест в становлении цифровой экономики занимает трансформация образования. Цифровой трансформации образования посвящены исследования [4, 12]. Авторы публикаций считают цифровую трансформацию образования неизбежным этапом обновления школы. Сегодня необходимость применения сквозных цифровых технологий в образовании закреплена на уровне Распоряжения Минпросвещения России [13].

Рассмотрим возможности актуализации основной образовательной программы магистратуры 44.04.01 «Педагогическое образование» [17]. Целью такой актуализации является формирование у магистрантов системного мышления в области цифровой трансформации образования, необходимых компетенций по использованию информационных и сквозных цифровых технологий, подготовка к организации учебного процесса в рамках цифровой образовательной среды.

Актуализация образовательной программы предполагает, прежде всего актуализацию рабочих программ существующих модулей и дисциплин, внедрение в учебный процесс новых дисциплин, связанных с применением в образовании сквозных цифровых технологий, установлением причинно-следственных связей между процессами диффузии цифровых технологий в образовательный процесс и происходящими изменениями в контексте достижения качественных сдвигов в результате цифровой трансформации в образовании в ответ на вызовы цифровой среды.

Например, в образовательные программы магистратуры 44.04.01 «Педагогическое образование», реализуемые в Нижегородском государственном педагогическом университете им. К. Минина вводится дисциплина «Иммерсивные технологии обучения». Дисциплина посвящена применению в образовании одной из сквозных цифровых технологий – технологии виртуальной и дополненной реальности. Магистранты знакомятся с иммерсивным подходом в образовании, проводится обзор систем виртуальной и дополненной реальности, обсуждаются принципы проектирования образовательных VR/AR приложений.

Технология виртуальной и дополненной реальности – технология, способная существенно обогатить образовательный процесс, визуализируя и достраивая необходимые элементы, выступая в качестве конструктора и материала для творчества, проявления креативности. Подобные технологии позволяют сделать учебный процесс наглядным, интерактивным, интересным, благодаря чему повышается мотивация обучающихся и вовлеченность, тем самым оказывая положительное влияние на академические результаты [13].

Разработчики ставят задачу создать у пользователя ощущение присутствия в вымышленном мире. Можем осмотреться вокруг, повернув голову, и даже переместиться в пространстве при помощи дополнительных средств для взаимодействия с виртуальной реальностью.

Модели в виртуальной реальности позволяют обучающимся, не переживая за возможность совершить ошибку, формировать такие умения, которых в реальных условиях достичь сложно из-за дороговизны необходимого оборудования или требований его модернизации, опасности для себя и других людей и пр.).

Дисциплина «Иммерсивные технологии обучения» включает три раздела. В разделе «Иммерсивные технологии в цифровой трансформации образования» иммерсивные технологии рассматриваются в контексте реализации цифровой экономики в России, обсуждаются особенности иммерсивного подхода в образовании, рассматриваются преимущества и риски использования, выявляются компоненты иммерсивной среды. Отдельное внимание уделяется психологическим вопросам использования виртуальной реальности в образовании.

Раздел «Подходы к созданию иммерсивного контента» включает историю иммерсивного подхода, обзор систем виртуальной и дополненной реальности, знакомство с программным обеспечением для разработки приложений виртуальной и дополненной реальности. Магистранты сравнивают различные аппаратные средства для погружения в виртуальную реальность.

В разделе «Моделирование образовательных ситуаций в иммерсивной среде» обсуждается применение элементов технологий AR и VR на уроках и во внеурочной деятельности, в дополнительном образовании детей, в среднем профессиональном образовании.

На практических занятиях магистранты анализируют цифровые образовательные ресурсы с иммерсивным контентом; проектируют приложения виртуальной и дополненной реальности; выбирают инструментальные средства разработки и создания приложений виртуальной и дополненной реальности; разрабатывают несложные приложения, педагогические сценарии уроков и внеурочных мероприятий с использованием цифровых образовательных ресурсов с иммерсивным контентом. В ходе освоения дисциплины рассматривается большое количество различных кейсов использования VR/AR приложений.

Для освоения дисциплины «Иммерсивные технологии обучения» используются возможности технопарка универсальных педагогических компетенций. Такие технопарки сегодня создаются во всех педагогических вузах страны. Такой технопарк открыт в Нижегородском государственном педагогическом университете им. К. Минина в декабре 2021 г. Одна из лабораторий технопарка предназначена для освоения технологий дополненной и виртуальной реальности.

Важным является и обеспечение возможности освоения курса с использованием дистанционным образовательных технологий [5]. Для этого разрабатывается массовый открытый online курс по дисциплине. Его цель – получение обучающимися представления об иммерсивном подходе в образовании, теоретических знаний и практических навыков в области разработки приложений с иммерсивным контентом, знакомство с возможностями использования виртуальной и дополненной реальности в образовательной деятельности.

Кроме рассмотренного курса актуализация образовательных программ 44.04.01 «Педагогическое образование» предусматривает введение новых разделов по искусственному интеллекту, большим данным, робототехнике и другим сквозным технологиям в такие дисциплины, как «Информационные технологии в профессиональной деятельности», «Проектирование цифровой образовательной среды», «Методология и методы научных исследований» и др.

И, конечно, при подготовке будущих магистров педагогического образования к решению проблем цифровой трансформации образования необходимо включение в содержание дисциплин вопросов цифровой дидактики [14], использования цифровых образовательных ресурсов и сервисов [1], компонентов цифровых образовательных сред [3], вопросов информационной безопасности и информационной культуры [8], организации проектной и исследовательской деятельности в сети Интернет [6, 7], командной работы [11].

Выводы. Комплексное решение проблемы актуализации магистерских программ, обеспечивающих подготовку педагогических кадров к решению задач цифровой трансформации образования, включает актуализацию содержания программ модулей, дисциплин, практик; развитие технологической инфраструктуры университета; развитие цифровых компетенций преподавателей; применение инновационных педагогических технологий; использование современных образовательных платформ, ресурсов и сервисов.

Возможности актуализации программ рассмотрены на примере программы дисциплины «Иммерсивные технологии обучения».

Литература:

1. Брыксина, О.Ф. Сетевые социальные сервисы как инструмент реализации компетентностного подхода в педагогическом вузе / О.Ф. Брыксина, К.Р. Круподерова // Вестник Мининского университета. – 2018. – Т.6. № 4 (25). – С. 6.
2. Григорьев, С.Г. Образовательные возможности технологий дополненной и виртуальной реальности / С.Г. Григорьев, М.А. Родионов, О.А. Кочеткова // Информатика и образование. – 2021. – № 10. – С. 43-56.
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. Козлов, О.А. Развитие цифровой трансформации образования: проблемы и пути решения / О.А. Козлов, Ю.Ф. Михайлов // Информатизация образования и науки. – 2021. – № 1 (49). – С. 3-10.
5. 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.
6. Круподерова, Е.П. Интернет-проект как средство мотивации обучающихся к получению образования в области IT. / Е.П. Круподерова, К.Р. Круподерова // В мире научных открытий. – 2015. – № 11-1. – С. 604-608.
7. Круподерова, К.Р. Роль сетевого информационно-творческого образовательного пространства в формировании общекультурных компетенций студентов / К.Р. Круподерова // Политические, экономические и социокультурные аспекты регионального управления на Европейском Севере: Материалы Итоговой (тринадцатой) Всероссийской научно-практической конференции ГОУ ВО КРАГСиУ. Коми республиканская академия государственной службы и управления (Сыктывкар). – 2014. – С. 54-57.
8. 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.
9. Лапидус, Л.В. BIG DATA, Sharing Economy, интернет вещей, роботизация: взгляд в будущее российского бизнеса / Л.В. Лапидус. // В сборнике «Перспективы развития электронного бизнеса и электронной коммерции». Материалы III Межфакультетской научно-практической конференции молодых ученых: доклады и выступления. М. МГУ имени М.В. Ломоносова. – 2017. – С. 98-110.
10. Околелов, О.П. Искусственный интеллект и инновационные педагогические средства в образовании: монография. / О.П. Околелов. – М., Берлин: Директ-Медиа, 2020. – 181 с.
11. Перевощикова, Е.Н. Формирование способности магистрантов педагогического образования к командной работе в процессе проектирования образовательного продукта / Е.Н. Перевощикова // Вестник Мининского университета. – 2020. – Т. 8, №1. – С. 3.
12. Плотников, Д.М. Тренды развития сквозных технологий в образовании в контексте реализации цифровой экономики в России / Д.М. Плотников // Современное педагогическое образование. – 2021. – №3. – С. 14-17.
13. Распоряжение Минпросвещения России от 18.05.2020 № Р-44 «Об утверждении методических рекомендаций для внедрения в основные общеобразовательные программы современных цифровых технологий». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_355762 (дата обращения: 15.03.2022).
14. Соловова, Н.В. Цифровая педагогика: технологии и методы: учебное пособие / Н.В. Соловова, Д.С. Дмитриев, Н.В. Суханкина. – Самара: Издательство Самарского университета, 2020. – 128 с.
15. Стратегия цифровой трансформации: написать, чтобы выполнить / под ред. Е.Г. Потаповой, П.М. Потеева, М.С. Шклярук. – М.: РАНХиГС, 2021. –184 с.
16. Уваров, А.Ю. Образование в мире цифровых технологий: на пути к цифровой трансформации / А.Ю. Уваров. – М.: Изд. дом ГУ-ВШЭ, 2018. – 168 с.
17. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (уровень магистратуры), утвержденный 21 февраля 2018 г., № 126. URL: http://www.osu.ru/docs/fgos/vo/mag_44.04.01.pdf (дата обращения: 15.03.2022).

УДК 372.851

кандидат физико-математических наук, доцент Кубекова Бэла Сапаровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева» (г. Карачаевск);
кандидат педагогических наук Булатова Элла Мухтаровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева» (г. Карачаевск)

О ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ В ПРЕПОДАВАНИИ МАТЕМАТИКИ

Аннотация. В статье обсуждается дифференцированное преподавание математики в школе. А именно его модель, в которой представлены виды предметной дифференциации в зависимости от ее типа – внутрипредметная дифференциация, межпредметная (малопредметная (приложения к одному-двум предметам) и многопредметная (приложения к более чем двум предметам)) дифференциация – и уровня преподавания – ознакомительно-фактологического, дедуктивного, исследовательского. Рассматриваются задачи, возникающие при использовании такой модели дифференцированного преподавания математики в школе, теоретическая и практическая работа над решением которых может оказаться полезной. Показываются относительность этих видов дифференциации. Устанавливаются связи, общность и различия между дифференцированным преподаванием и межпредметными и внутрипредметными связями.

Ключевые слова: дифференцированное преподавание, типы дифференциации, внутрипредметная дифференциация, межпредметная дифференциация, ознакомительно-фактологический уровень преподавания, дедуктивный уровень преподавания, исследовательский уровень преподавания.

Annotation. The article discusses differentiated teaching of mathematics at school. Namely, his model, which presents the types of subject differentiation depending on its type – intra-subject differentiation, intersubject (small-subject (applications to one or two subjects) and multi-subject (applications to more than two subjects)) differentiation – and the level of teaching – introductory-factual, deductive, research. The problems arising from the use of such a model of differentiated teaching of mathematics at school are considered, theoretical and practical work on the solution of which may be useful. The relativity of these types of differentiation is shown. The connections, commonality and difference between differentiated teaching and interdisciplinary and intrasubject connections are established.

Key words: differentiated teaching, types of differentiation, intra-subject differentiation, intersubject (low-subject and multi-subject) differentiation, familiarization-factual level of teaching, deductive level of teaching, research level of teaching.

Введение. Понятие дифференцированного преподавания, на наш взгляд, сложное, емкое, органично связанное с практикой более тесно, чем это порой представляется. Вот ученики пришли на урок и мы намерены приступить к изучению новой темы. Как это лучше сделать? Чтобы найти оптимальный вариант с помощью модели, в которой представлены виды предметной дифференциации в зависимости от ее типа – внутрипредметная дифференциация, межпредметная (малопредметная и многопредметная) дифференциация – и уровня преподавания – ознакомительно-фактологического, дедуктивного, исследовательского, нужно ответить на множество вопросов. Есть ли ученики, для которых ознакомительно-фактологический уровень можно считать пройденным в предшествующем обучении или через самообразование? Если да, то как это учесть или как этим использоваться? Возможно, для некоторой категории учащихся более приемлемым, доступным и продуктивным окажется дедуктивный уровень овладения материалом. А может, для какой-то части учащихся исследовательский уровень дифференциации окажется желаннее, чем ознакомительный, который они воспринимают как ненужный, уводящий в сторону, ведущий к напрасной трате времени. И если такие ученики есть, то, может, причина их отрицательного отношения в примитивности реализации ознакомительно-фактологического уровня? Ведь всякое ознакомление должно соответствовать уровню развития и культуры ученика. Как найти ответы на эти вопросы мы и постараемся обсудить.

Изложение основного материала статьи. Указанные выше три вида дифференциации на ознакомительном уровне можно истолковать в некотором смысле как имеющие общекультурную, гуманитарную направленность. Это не означает, что она отсутствует на других уровнях, наоборот, она там может быть представлена полнее. Ознакомительный уровень является важным аспектом гуманитаризации образования. Он позволяет при малом количестве часов дать представление о той или иной области знаний или в рамках традиционно отводимого времени подготовить человека с широким взглядом на мир, с достаточно корректным пониманием взаимосвязей между рядом научных дисциплин из того или иного набора, общности или аналогии используемых ими методов, подходов, роли этих дисциплин в человеческой истории вообще и в культуре и жизни общества в частности.

Второй, дедуктивный уровень преподавания, изучения той или иной темы, того или иного материала, раздела – это уровень логического обоснования, логической систематизации, построения тех или иных моделей, отражающих, интерпретирующих соответствующим образом изучаемую теорию. Здесь проводится анализ с использованием особенностей логического строения курса математики. Три вида дифференциации этого уровня: дедуктивный внутрипредметный, дедуктивный малопредметный, дедуктивный многопредметный, позволяют учесть одновременно как интерес к логическому обоснованию, осознанию, осмыслению изучаемого материала, так и избирательный интерес к определенному предмету или к тому или иному узкому либо широкому кругу предметов. Один из видов дифференциации дедуктивного уровня иногда называют чистым внутрипредметным, два других – прикладным (узкоприкладным и широкоприкладным).

Третий, исследовательский уровень преподавания в соответствии с указанными типами дифференциации дает три вида дифференциации, в которой нуждаются наиболее способные и талантливые учащиеся, как «однолюбы», так и «энциклопедисты». Один из них позволяет удовлетворить творческий интерес в одной избранной области – математике, два других выражают серьезную и глубокую устремленность к прикладной математике. Все эти виды дифференциации являются исследовательскими.

Три вида внутрипредметной дифференциации (ознакомительный внутрипредметный, дедуктивный внутрипредметный, исследовательский внутрипредметный) – для «однолюбов», для тех, кто не хочет или не может, на данном этапе отвлекаться от наплывающих на него математических идей. Ученик, не желающий здесь подняться на дедуктивный или исследовательский уровни, остается на ознакомительном уровне, ограниченном внутренним материалом математики. Этот уровень пересекается со стандартом математического образования и содержит в себе как элементы этого стандарта, так и элементы, не входящие в него, имеющие, однако, гуманитарное, культурное значение.

В межпредметных видах дифференциации (малопредметная, многопредметная) отражены возможности

дифференцированного изучения математики через ее приложения к другим дисциплинам. Малопредметные виды дифференциации (ознакомительный малопредметный, дедуктивный малопредметный, исследовательский малопредметный) представляют собой тройку, отражающую, например, приложения математики к физике и черчению. Приложением к черчению можно считать изучение проблемы изображения фигур на плоскости в курсе стереометрии, факультативный курс по использованию геометрических знаний в начертательной геометрии. Малопредметными видами дифференциации охватывается так называемый физико-математический профиль в средней школе и, возможно, в вузе.

Три вида многопредметной дифференциации (ознакомительный многопредметный, дедуктивный многопредметный, исследовательский многопредметный) дают набор многоприкладных, энциклопедически направленных видов. В определенном смысле все их можно отнести к общекультурным видам, если считать глубокие прикладные знания в большом количестве направлений и областей элементом общей культуры человека.

На наш взгляд, общая культура – широкоохватная, но не поверхностная, так как иначе это не культура, а ее имитация. То, что нужно всем, еще и нуждается в корректности понимания, компетентности применения, проявления, отражения в той или иной ситуации. Общекультурный уровень преподавания включает в себя виды ознакомительного уровня дифференциации. Но термин «общекультурный уровень» имеет и другой смысл – уровень общей культуры человека, который может быть различным, в том числе и включающим в себя культуру дедуктивного и исследовательского уровней. Поэтому термин «ознакомительно-фактологический уровень» в большей степени отражает реальное понимание вещей.

Виды дифференциации, принимаемые учеником, естественно, с течением времени, с изменением содержания материала, методики его преподавания меняются. Поэтому нельзя закреплять за учеником какой-то один вид дифференциации и считать, что другие виды дифференциации преподавания будут для него бесполезны, неэффективны или неприемлемы из-за его своеобразия.

Едва ли целесообразно в школах одного профиля ограничиваться, например, ознакомительными видами дифференциации при изучении всего математического материала или считать, что талантливым ученикам всегда не нужна дифференциация на ознакомительном уровне. Каждому ученику нужно соответствующее соотношение видов дифференциации. Более того, в зависимости от способностей, от склада ума школьника при изучении одной темы он может нуждаться в дифференциации одного вида, а при изучении другой - в дифференциации другого вида. И при изучении некоторых тем он достигнет наибольших успехов, если пройдет через многие или все виды дифференциации. В этой связи интересно изучить переходы от одного вида дифференциации к другому при изучении новой темы.

Также важным является вопрос о соотношении указанных видов дифференциации преподавания математики и реальной практики. Рассматриваемая нами модель является только одной из возможных, отражающих существующее преподавание и одновременно открывающая некоторые возможные аспекты его дифференциации, может быть, еще и не осуществленные. Кроме того, эта модель позволяет осознать подчас рецептурную, интуитивно оцениваемую педагогическую действительность на теоретическом, упорядоченном уровне.

В практическом преподавании указанные виды дифференциации накладываются друг на друга, переплетаются, переходят друг в друга, так что на одном уроке преподавание может содержать многие из представленных видов дифференциации, и, возможно, такие виды, которые здесь не представлены или могут быть отнесены к определенному виду в зависимости от акцентирования нашего внимания и целей.

В контексте анализа и использования такой модели дифференцированного преподавания математики в школе, на наш взгляд, возникают следующие задачи, теоретическая и практическая работа над решением которых может оказаться полезной. Как обеспечить постоянное наблюдение за тем, какие виды дифференциации предпочтительнее для того или иного ученика? Какие виды дифференциации создадут условия для наиболее полного выражения способностей ученика, для его развития, достижения наивысших образовательных результатов?

Нужно ли стремиться к тому, чтобы каждый ученик имел возможность получить представление о всех видах дифференциации на специально подобранных фрагментах учебного материала? Какие фрагменты изучаемого материала наиболее удобны для этой цели? Все ли учащиеся способны воспринять фрагментарную дифференциацию? Каковы методы такого рода работы?

Каким требованиям должны удовлетворять дифференцированные материалы для школьника? В какой последовательности целесообразно предлагать материалы, отражающие тот или иной вид дифференциации?

Какие виды дифференциации способствуют в наибольшей степени продвижению ученика в тот или иной желанный для него вид дифференциации?

С какого вида дифференциации начинать и в какой последовательности если мы хотим привести учащихся к исследовательскому многопредметному виду дифференцирования?

Эти вопросы могут получить свое решение на методическом уровне, а обсуждаемая модель тогда получится одним из источников преобразования и развития практики преподавания математики.

Отнесение дифференциации в преподавании к одному из видов (внутрипредметной или межпредметной) довольно относительно. Это, в частности, зависит от того, что понимается под термином «предмет». Обычно под ним подразумевают учебную дисциплину, наименование которой содержится в учебном плане. Но применительно к таким школьным дисциплинам, как алгебра, геометрия, алгебра и начала анализа, имеет место и другое толкование: все они образуют единый предмет - школьный курс математики. При таком двойственном понимании одну и ту же диффенциацию можно отнести и к межпредметной, и к внутрипредметной. Кроме того, учебные планы со временем меняются. Когда-то, например, был предмет «Тригонометрия». Теперь он интегрирован в другие математические дисциплины. Поэтому если ранее применение на уроках геометрии материала курса тригонометрии могло рассматриваться по отношению к геометрии как межпредметная дифференциация, то теперь она может считаться таковой, если соответствующий материал оказался включенным в алгебру, и может считаться внутрипредметной, если он включен в школьный курс геометрии.

Когда мы говорим о межпредметном типе дифференциации, то имеем в виду приложения математики к другим предметам: выбираем, как правило, некоторую тему из другого предмета и предлагаем применить математический материал в этой теме. Следовательно, мы имеем дело с приложением математики к конкретным знаниям, понятиям, являющимся содержанием конкретной темы, и можно сказать, что здесь имеет место предметно-тематическая дифференциация. Однако используемый при этом математический материал также может относиться к одной из тем, а это означает, что имеет место тематическая дифференциация.

Если теперь под термином «предмет» будем понимать не только ту или иную учебную дисциплину, но и одну тему или совокупность двух или более тем из учебной дисциплины, из некоторой области знаний, из жизни, то можно оперировать такими терминами как «внутритематическая», «межтематическая», «малотематическая», «многотематическая» дифференциации, которые более конкретно отражают органическое единство уровневой и профильной дифференциации.

На основании выше сказанного можно говорить о том, что решение задач предметной дифференциации находится на пути решения задач дифференциации тематической. И обратно: закономерности тематической дифференциации могут

оказать помощь при интеграции нескольких предметов в один предмет, когда прежние самостоятельные учебные дисциплины становятся всего лишь темами нового курса. Это поможет, как нам кажется, избежать подмены интеграции механическим объединением, весьма опасным во многих отношениях. Нужно учитывать, что отношения между предметами и темами при одном и том же содержании могут быть во многих аспектах принципиально разными. Для решения всех этих вопросов необходимо установить связи, общность и различие между дифференцированным преподаванием и межпредметными и внутрипредметными связями.

Термин «дифференцированное преподавание» относит нас к ученикам, их особенностям, способностям, индивидуальности, уровню подготовки. Когда же мы говорим о межпредметных и внутрипредметных связях, то думаем прежде всего об учебных предметах и их внутренней тематике, а ученики являются материалом, на котором эти связи рассматриваются. Таким образом, дифференциацию преподавания можно рассматривать как приложение межпредметных и внутрипредметных связей к конкретным ученикам, к группам учеников со своими интересами, устремлениями, идеями [7, С. 53]. То есть если внутрипредметные и межпредметные связи разрабатываются специально для разных учащихся с их способностями и уровнями подготовки и, затем, этим учащимся предоставляется возможность выбора, то это и есть дифференциация.

Еще одно существенное отличие этих понятий состоит в следующем. Когда мы говорим о дифференцированном преподавании математики, то имеем в виду в качестве главного математический материал. Включение межпредметных материалов осуществляется при этом с условием: сохранить цельность и стройность школьного курса математики. Курс здесь главный, он является целью, а межпредметность, органично включающаяся в него, является средством понимания важности, универсальности, гуманитарности этой цели, средством понимания широты диапазона применения математических методов исследования и средством ознакомления с различными приложениями математики в мире науки, техники, экономики, социологии, культуры и т.д. В то же время, это и средство сочетания неоднородных увлечений и интересов школьников на базе математической деятельности, и средство пробуждения их интересов на основе привязанности к математике [7, С. 56].

Дифференциация преподавания математики, в отличие от внутрипредметных и межпредметных связей, на достижения в разработке которых она опирается, направлена и к ученику и к математике. Термины «внутрипредметная связь», «межпредметная связь» выражают, подчеркивают равноправие предметов, не указывают, какой из предметов – цель, а какой – средство достижения этой цели. Поэтому, можно говорить и о том, что дифференцированное преподавание математики - это удовлетворение внутриматематических и межпредметных интересов школьников, охватывающих как внутренние темы школьного курса математики, так и ту или иную тематику из других научных дисциплин, областей знаний и культуры [7, С. 68]. И все это с учетом проявления и преобладания в школьнике того или иного уровня: ознакомительно-фактологического, дедуктивного, исследовательского, а также необходимости пробуждения интереса к каждому из них.

Выводы. Описанные аспекты рассмотренной модели дифференцированного преподавания позволяют говорить о том, что она, как и всякая модель, способствует поиску других моделей, возможно более полных, более продуктивных и более ценных как для теории дифференцированного преподавания, так и для учителя-практика. Воспринимая ее не как инструкцию к немедленному применению на практике, а как опору для собственных поисков и рассуждений, принятия индивидуальных решений, мы можем получить толчок к расширению и продолжению соответствующих педагогических исследований в области методики преподавания математики.

Литература:

1. Бутузов, И.Т. Дифференцированное обучение – важное дидактическое средство эффективного обучения школьников / И.Т. Бутузов. – М.: Просвещение, 2000. – 214 с.
2. Гончаров, Н.К. Дифференциация и индивидуализация образования в современных условиях / Н.К. Гончаров // Проблемы социальной педагогики. – М.: Педагогика, 1999. – С. 36-42.
3. Дорофеев, Г.В. Дифференциация в обучении математике / Г.В. Дорофеев, Л.В. Кузнецова // Математика в школе. – 1999. – № 4. – С. 15-21.
4. Зотова, Е.В. Дифференцированный подход в обучении математики / Е.В. Зотова // Молодой ученый. – 2012. – № 9. – С. 280-281.
5. Лошнова, О.Б. Уровневая дифференциация обучения / О.Б. Лошнова. – М.: Просвещение, 1994. – 279 с.
6. Унт, И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И.Э. Унт. – М.: Педагогика, 2010. – 192 с.
7. Утеева, Р.А. Теоретические основы организации учебной деятельности учащихся при дифференцированном обучении математике в средней школе / Р.А. Утеева // Монография. – М: Прометей, 1997. – 154 с.
8. Якиманская, И.С. Дифференцированное обучение: внешние и внутренние формы / И.С. Якиманская // Директор школы. 1995. – № 3. – С. 39-45.

Педагогика

УДК 377.44

кандидат педагогических наук, доцент Кудряшова Светлана Константиновна
Московский государственный гуманитарно-экономический университет (г. Москва);
кандидат педагогических наук, доцент Кудряшов Валерий Иванович
Московский городской педагогический университет (г. Москва)

ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОГО ОТНОШЕНИЯ К СВЕРСТНИКАМ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. В статье раскрыта проблема формирования толерантности у младших школьников к сверстникам с ОВЗ. Актуальность проблемы воспитания младших школьников в духе толерантности объективно обусловлена изменениями последних десятилетий в экономической, политической, культурной жизни страны. В данной связи наблюдается усиление агрессивности, деструктивных тенденций в отношениях детей к сверстникам, людям других национальностей и т.д. Одним из институтов воспитания толерантности в обществе является образовательная организация. Сфера образования – это система неразрывного единства обучения и воспитания. Цель сферы образования в настоящее время должна заключаться не только в формировании у обучающегося широкого кругозора, но и в развитии духовной личности, от которой во многом в будущем будет зависеть судьба страны и общества. Формирование толерантности, воспитание миролюбия и взаимной терпимости становится сегодня насущной необходимостью. Как показал проделанный анализ источников толерантное отношение к сверстникам – это способность выражать адекватную эмоциональную реакцию, осознание и понимание эмоционального состояния других, принятие на себя ответственности и контроля своих поступков. Проделанная

опытно-экспериментальная работа показала, что на констатирующем этапе эксперимента у детей экспериментальной и контрольной группы был достаточно низкий уровень толерантного отношения к сверстникам, в частности, к детям с ОВЗ. После проведения разработанной программы внеурочной деятельности сделанный срез показал, что показатели качественно изменились. Благодаря проведенной работе уровень толерантного отношения к сверстникам с ОВЗ у детей экспериментальной группы вырос. Это означает, что дети поменяли свою позицию толерантного отношения.

Ключевые слова: толерантность, формирование толерантности, младший школьник, лица с ОВЗ, образовательная организация.

Annotation. The article reveals the problem of the formation of tolerance among younger schoolchildren to peers with disabilities. The relevance of the problem of educating younger schoolchildren in the spirit of tolerance is objectively due to the changes in the last decades in the economic, political, and cultural life of the country. In this regard, there is an increase in aggressiveness, destructive tendencies in relations with peers, people of other nationalities, etc. The main means of educating tolerance in society is educational activity. The sphere of education is a system of inseparable unity of education and upbringing. The goal of the sphere of education at present should be not only the formation of a broad outlook for the student, but also the development of a spiritual personality, on which the fate of the country and society will largely depend in the future. The formation of tolerance, the education of peacefulness and mutual tolerance is becoming an urgent need today. As shown by the analysis of the sources, a tolerant attitude towards peers is the ability to express an adequate emotional reaction, awareness and understanding of the emotional state of others, taking responsibility and controlling one's actions. The experimental work done showed that at the ascertaining stage of the experiment, the children of the experimental and control groups had a rather low level of tolerant attitude towards their peers, in particular, towards children with disabilities. After carrying out the developed program of extracurricular activities, the section made showed that the indicators had qualitatively changed. Thanks to the work done, the level of tolerant attitude towards peers with disabilities in the children of the experimental group increased. This means that the children have changed their position of tolerant attitude.

Key words: tolerance, tolerance formation, primary school student, persons with disabilities, educational organization.

Введение. Духовно-нравственное становление личности сегодня является актуальнейшей проблемой человечества. Наша страна огромна и в ней много этнических, конфессиональных и других общностей, имеющих собственную культуру и идентичность. В данной связи образовательную политику в нашей стране необходимо строить в контексте поликультурности и толерантности. В последние годы, в соответствии с требованиями ФГОС, в современных образовательных организациях особое внимание уделяется формированию уважительного отношения к иному мнению, а одной из задач воспитания стало освоение таких общечеловеческих ценностей как: забота о людях, сострадание, принятие другого человека таким, каков он есть, т.е. то, что сейчас определяется термином «толерантность» [2, С. 29].

Современный культурный человек – это не только образованный человек, но человек, обладающий чувством самоуважения и уважаемый окружающими. Различия между людьми могут быть не только культурные, но и анатомо-физиологические. К великому сожалению, в настоящее время мы видим, что дети с нормальным уровнем психофизического развития не всегда готовы принять детей с ОВЗ. Существует проблема негативного отношения к детям ОВЗ. Формирование толерантного отношения к таким сверстникам является одной из главных задач нравственного воспитания на современном этапе. Отношение к детям, имеющим ОВЗ, чаще всего бывает пренебрежительным или безразличным. Ровесники порой не умеют общаться, играть, участвовать с ними в совместной деятельности. Необходимо формировать у детей умение ориентироваться на огорчения, затруднения сверстников, оказывать им действенную помощь, проявлять сочувствие [1, С. 71].

На современном этапе развития общества основная задача государства – формирование у подрастающего поколения умения строить взаимоотношения с людьми, имеющими особенности, на основе сотрудничества и взаимопонимания. Как отмечают Е.Ю. Медведева и Е.А. Ольхина: «эволюция взглядов общества и государства на данную проблему прошла путь от агрессии и непринятия лиц с ОВЗ до понимания их равных прав и возможностей» [6]. Образовательные организации сегодня видят свою задачу не только в том, чтобы выпустить воспитанников с определенными компетенциями, но и обладающих толерантностью по отношению к другим людям, в частности, к лицам с ОВЗ.

Изложение основного материала статьи. Толерантность – это один из самых употребляемых терминов в современной науке. В философии исторически она соотносилась с проблемой нетерпимости. В русском языке мы находим синоним – терпимость, т.е. способность терпеть, уметь сосуществовать с кем-либо, быть снисходительным. С конца 80-х гг. XX века в связи с процессом создания гражданского общества термин «толерантность» закрепляется в российской науке и начинается процесс его академического исследования. Некоторые педагоги определяют толерантность как настроенность на понимание и диалог с другим, признание и уважение его права на отличие.

Толерантность стала объектом изучения многих отечественных ученых – Л.В. Байбородовой, Н.Ф. Голованова, Л.А. Дикой, П.Н. Ермакова, Н.Д. Левитова, Е.Г. Луковицкой, А.С. Обуховой, А.А. Погодиной, О.Д. Шаровой, Л.А. Шойгеровой, Е.Н. Холода и многих других.

М.С. Мириманова рассматривает толерантность как «фактор, направляющий межличностные отношения в обществе к сотрудничеству, связывающий индивидов между собой, а также с традициями, нормами, культурой и т.д.» [7, С. 88].

В.А. Тишков дает следующее определение толерантности: «Толерантность – это личностная или общественная характеристика, которая предполагает осознание того, что мир и социальная среда являются многомерными, а значит, и взгляды на этот мир различны и не могут и не должны сводиться к единообразию в чью-то пользу» [8, С. 18]. Ученый отмечает, что «толерантность находит свое выражение в двух сферах: на психологическом уровне – как внутренняя установка и отношение личности и коллектива, и на политическом уровне – как действие или осуществленная норма» [8, С. 19].

Г.М. Коджаспирова дает определение толерантности как «отсутствие или ослабление реагирования на какой-либо неприятный фактор в результате снижения чувствительности к его воздействию; способности человека противостоять разного рода жизненным трудностям без утраты психологической адаптации» [5, С. 150]. Считает его одним из важнейших профессиональных качеств учителя.

Проанализировав различные смысловые оттенки понятия «толерантность», можно прийти к выводу, что сущность толерантности – это приобщение подрастающего поколения к искусству жить в мире непохожих людей.

Становление ценностных ориентиров происходит в течение всей жизни человека, но наиболее сензитивным периодом является младший школьный возраст. Младшие школьники эмоциональны, открыты, отзывчивы, могут быстро менять предлагаемые роли. Именно в младших классах необходимо научить детей принимать друг друга такими, какие они есть, невзирая на анатомо-физиологические или иные особенности.

«Воспитание толерантности – общее дело многих государственных и общественных институтов, но когда его объектами выступают дети, главная нагрузка и ответственность в работе с ними ложится именно на образовательную среду, на педагогов – учителей, воспитателей, социальных педагогов, психологов и др.» [3, С. 48].

Б.З. Вульфов считает, что средства решения подобных задач могут быть различны. «Прежде всего, целесообразно, организовать жизнедеятельность ребят так, чтобы одни могли проявить, а другие – увидеть хорошее в ком-то или чем-то» [4, С. 155]. Таким образом, можно стимулировать, «провоцировать» общие дела, позволяющие лучше узнать друг друга, взаимодействуя, помогая, радуясь удаче, преодолевая трудности.

В связи с этим, одной из центральных задач в развитии любого образовательного учреждения по отношению к детям с особыми потребностями, является формирование у педагогов, специалистов, родителей педагогической толерантности, т.е. способности понять и принять ребёнка таким, какой он есть, видя в нём носителя иных ценностей, логики мышления, иных форм поведения, воспитать у сверстников толерантное и уважительное отношение к детям с ОВЗ.

Для определения уровня сформированности толерантности у младших школьников было проведено экспериментальное исследование. Исходя из сущности понятия «толерантность», а также опираясь на особенности формирования толерантности, были использованы адаптированные к данному исследованию методики Я.Л. Коломинского «Выбор в действии», О.Е. Смирновой «Метод вербального выбора»: «Единство с другими»; «Готовность оказывать вербальное или практическое содействие сверстнику»; «Равноправие между школьниками».

Методика Я.Л. Коломинского «Выбор в действии» была необходима для изучения уровня принятия или непринятия младших школьников своих сверстников. Методика позволила выявить, кого данный ребенок принимает таким, какой он есть: всех учащихся класса, только своих друзей, некоторых учеников из класса с позиции выгоды для себя или не принимает никого из учеников из класса, кроме самого себя.

Для определения уровня сформированное «единства с Другими» младшим школьникам раздали открытки. Затем с каждым учеником проводилась индивидуальная беседа. Каждый ученик складывал свою открытку в коробку. Ему задавался следующий вопрос: «Чьи открытки ты хотел бы положить рядом со своей в коробку?». После того как ребенок положил в коробку открытку других детей или другого ребенка, ему задавали следующий вопрос: «Почему ты положил в коробку открытку именно этих детей или именно этого ребенка?» В ходе ответа на вопрос выяснялась причина конкретного решения поставленной задачи данным ребенком.

Если ребенок положил в коробку рядом со своей открыткой открытки всех учащихся, он всех их принимает такими, какие они есть и соответствует высокому уровню критерия «единство с Другими».

Если ребенок положил в коробку открытки только своих друзей и свою собственную, это означает, что он принимает такими, какие они есть, только своих друзей и показывает средний уровень сформированности «единства с Другими».

Если дети не принимают никого из своих сверстников и положили в коробку только свой предмет, то это относится к низкому уровню сформированности «единства с Другими».

Критерий «Готовность оказывать вербальное или практическое содействие сверстнику» определялся с помощью методики, дающей возможность наблюдать за взаимоотношениями младших школьников в продуктивной деятельности. Результаты констатирующего эксперимента представлены в таблице 1.

Таблица 1

Уровни сформированности толерантности на констатирующем этапе

Уровни сформированности	Экспериментальный класс	Контрольный класс
Высокий	2 / 7%	3 / 11%
Средний	16 / 57%	14 / 50%
Низкий	10 / 36%	11 / 39%

Исходя из полученных результатов можно сделать вывод, что лишь у 57% младших школьников экспериментальной и у 50% младших школьников контрольной групп уровень сформированности толерантности к сверстникам с ОВЗ соответствует среднему; у 36% младших школьников экспериментальной и у 39% младших школьников контрольной групп уровень сформированности толерантности соответствует низкому.

Результаты эксперимента показывают, что младшие школьники не всегда могут общаться с другими людьми и поддерживать хорошие взаимоотношения. Редко проявляются способность к сочувствию, положительно окрашивать эмоции при общении со сверстниками с ОВЗ. Констатирующий этап эксперимента выявил необходимость воспитания у младших школьников толерантного отношения друг к другу, и особенно к сверстникам с ОВЗ.

Для формирования толерантности у младших школьников к сверстникам с ОВЗ была разработана программа внеурочной деятельности. Ниже приводятся некоторые выдержки из нее.

На первом занятии была проведена беседа «Что значит быть терпеливым, добрым, умеющим оказать помощь людям?».

На втором – игра «Планета пантомимы толерантности».

Цель: развивать фантазию и способы самовыражения.

Материалы: карточки с написанными определениями для пантомимы, листы бумаги, карандаши, фломастеры. Время на проведение: 15 минут.

Участники делятся на 2 команды, на тех, кто угадывает и тех, кто изображает пантомимы. Далее участники вытягивают карточки с определениями толерантности. Задача участников состоит в том, чтобы с помощью пантомимы изобразить или нарисовать это определение таким образом, чтобы остальные участники догадались, о каком именно определении идет речь.

На третьем проведена игровая ситуация «Как я помогаю».

Цель: воспитание желания оказывать помощь людям.

Материал: картинки с изображением людей, которым нужна помощь.

Время на проведение: 10 минут.

Учащимся показывают карточку, предлагают составить рассказ по ней и рассказывать, если в жизни они сталкивались с подобными ситуациями.

Например: девушке на коляске необходимо попасть в магазин.

В результате проделанной работы у младших школьников закреплялись основы формирования толерантного отношения к людям с ОВЗ.

Итоговый этап эксперимента наглядно продемонстрировал, что произошла положительная динамика по всем диагностируемым показателям, что отражено в таблице 2.

Таблица 2

Уровни сформированности толерантности

Уровни сформированности	Экспериментальный класс		Контрольный класс	
	Констатирующий этап	Контрольный этап	Констатирующий этап	Контрольный этап
Высокий	2 / 7%	10 / 36%	3 / 11%	3 / 10%
Средний	16 / 57%	17 / 61%	14 / 50%	15 / 54%
Низкий	10 / 36%	1 / 3%	11 / 39%	10 / 36%

Уровень сформированности толерантности у младших школьников экспериментальной группы достаточно вырос: у 36% младших школьников уровень толерантности соответствует высокому; у 61% младших школьников – среднему. У младших школьников контрольной группы уровень практически остался прежним.

Выводы. Заключительный этап экспериментальной работы выявил успешность программы внеурочной деятельности в формировании толерантности у младших школьников к сверстникам с ОВЗ.

Формирование толерантности – процесс сложный и длительный. Начинать его необходимо как можно раньше, начиная с дошкольного и младшего школьного возраста. Младших школьников необходимо учить уважительно и терпимо относиться к окружающим, особенно к людям, имеющим особенности и нуждающимся в нашей помощи. При проведении данной работы необходимо подбирать соответствующие формы и методы, поскольку взаимоотношения между людьми наисложнейшая тема в современном мире.

Литература:

1. Алехина, С.В. Инклюзивное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья / Н.В. Новикова, Л.А. Казакова, С.В. Алехина // Современные образовательные технологии в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: монография. – Красноярск, 2013. – С. 71-95.
2. Базарова, Н.А. Воспитание толерантности к дошкольникам с ОВЗ в условиях детского сада / Н.А. Базарова, А.В. Никитенко, О.В. Дурнева, Е.А. Фролова // Образование и воспитание. – 2016. – № 5 (10). – С. 29-31.
3. Бенин, В.Л. Культура. Образование. Толерантность: монография / В.Л. Бенин; ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы». – Уфа : БГПУ, 2011. – 192 с.
4. Вульфов, Б.З. Основы педагогики в лекциях, ситуациях, первоисточниках: учеб. пособ. / Б.З. Вульфов, В.Д. Иванов. – М. : Изд-во УРАО, 2007. – 288 с.
5. Коджаспирова, Г.М. Словарь по педагогике (междисциплинарный): для учащихся, студентов, аспирантов, учителей и преподавателей вузов / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Ростов н/Дону: Март, 2005. – 448 с.
6. Медведева, Е.Ю. Проблема формирования толерантного отношения к лицам с ОВЗ / Е.Ю. Медведева, Е.А. Ольхина // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1-2.; Режим доступа: URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=20166.
7. Мириманова, М.С. Воспитание толерантности через социокультурное взаимодействие / М.С. Мириманова, А.С. Обухов // Развитие исследовательской деятельности учащихся: методический сборник. – М., 2001. – С. 88-99.
8. Тишков, В.А. Российский народ. История и смысл национального самосознания / В.А. Тишков. – М.: Наука, 2013. – 650 с.

Педагогика

УДК 377.44

кандидат педагогических наук, доцент Кудряшова Светлана Константиновна
Московский государственный гуманитарно-экономический университет (г. Москва);
кандидат педагогических наук, доцент Кудряшов Валерий Иванович
Московский городской педагогический университет (г. Москва)

ВОЗМОЖНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. По данным статистических исследований ежегодно увеличивается количество молодых людей с ограниченными возможностями здоровья. По данным ООН, в среднем 10 % населения в мире – инвалиды, из них более двух миллионов – инвалиды-колясочники. Инвалидность – это проблема не только определенного круга людей, а всего общества в целом. В первую очередь, проблемы связаны с возникновением многочисленных социальных барьеров, не позволяющих инвалидам полноценно включаться в жизнь общества. К числу наиболее актуальных относится проблема профессиональной самореализации. Самореализация, по мнению ученых – это процесс воплощения в реальность личностью своего индивидуального потенциала. Это стремление к совершенствованию, выражению и реализации, проявлению себя в конкретной и значимой для личности деятельности. Согласно данным научной литературы, лица с ОВЗ имеют ряд психологических особенностей, которые затрудняют процесс профессиональной самореализации. В статье авторами представлены результаты анкетирования выпускников и студентов с инвалидностью на предмет их трудоустройства. Выявлен ряд проблем и трудностей, связанных с данным процессом. Проведен анализ опубликованных источников по обозначенной выше проблеме. Авторами разработана и предложена к реализации дополнительная профессиональная программа повышения квалификации выпускников с инвалидностью «Стартап: путь в бизнес». Она направлена на оказание помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья для их успешной профессиональной самореализации. Компетенции, полученные при прохождении курса, помогут лицам с инвалидностью не только в разработке и реализации собственного бизнес-проекта, но и в построении успешной профессиональной карьеры. Предложенный опыт может быть использован в процессе психологического сопровождения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья при решении актуальных проблем трудозанятости.

Ключевые слова: лица с ограниченными возможностями здоровья, профессиональная самореализация, студенты, выпускники, организация высшего образования, дополнительная профессиональная программа повышения квалификации.

Annotation. According to statistical studies, the number of young people with disabilities is increasing every year. According to the UN, on average 10% of the world's population is disabled, of which more than two million are wheelchair users. Disability is a problem not only for a certain circle of people, but for the whole society as a whole. First of all, the problems are associated with the emergence of numerous social barriers that do not allow people with disabilities to fully integrate into society. Among the most urgent is the problem of professional self-realization. Self-realization, according to scientists, is the process of making a person's individual potential a reality. This is the desire for improvement, expression and realization, manifestation of oneself in a specific and meaningful activity for the individual. According to the scientific literature, persons with disabilities have a number of psychological characteristics that complicate the process of professional self-realization. In the article, the authors present the results of a survey of graduates and students with disabilities for their employment. A number of problems and difficulties related to this process have been identified. The analysis of published sources on the above-mentioned problem is carried out. The authors have developed and proposed for implementation an additional professional training program for graduates with disabilities «Startup: the way to business». It is aimed at helping people with disabilities for their successful professional self-realization. The competencies acquired during the course will help people with disabilities not only in developing and implementing their own business project, but also in building a successful professional career. The proposed experience can be used in the process of psychological support of disabled people and persons with disabilities in solving urgent problems of employment.

Key words: persons with disabilities, professional self-realization, students, Graduates, higher education organizations, additional professional development program.

Введение. Сегодня в России проживает более 12 миллионов человек с ОВЗ. «Для реализации права на труд лицам с ограниченными возможностями необходима активная государственная политика содействия занятости» [3, С. 465]. Согласно Указу Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 597 «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики» лицам с инвалидностью оказывается социальная поддержка в занятости и трудоустройстве.

Сложность процесса профессионального самоопределения лиц с ОВЗ и инвалидностью и в то же время его высокая значимость определила интерес многих ученых к данной проблеме. Ей посвящены исследования А. Вайсбурга, А. Воробьева, В. Галюты, В. Герасимчук, И. Гусева, В. Ендальцева, Н. Иванова, Л. Йовайши, М. Калашникова, А. Качанова, Е. Климова, В. Колобашкина, С. Кохтева, А. Куценко, В. Куценко, Л. Макарова, Ю. Мелихова, А. Николаенко, Е. Павлютенковой, К. Платонова, В. Симоненко, Г. Соловьева, Л. Турчины, В. Федоришина, В. Харламенко, М. Янцура и др.

Ряд авторов отмечает, что в интересах общества необходимо проведение политики, содействующей максимально эффективному использованию труда в рамках как обычных, так и гибких форм занятости. «Анализ трудовых предпочтений инвалидов показал, что большинство инвалидов III группы, намеренных трудиться, 77% предпочитают постоянную работу, 11% – временную, остальные – разовую. Трудовые притязания инвалидов I и II групп соответственно ниже, однако, более половины из них отмечают психологические трудности из-за отсутствия работы и желания выполнять посильную, возможно, надомную работу [5, С.43]. Сегодня общество должно содействовать лицам с инвалидностью в их «адаптации на инклюзивном рынке труда и получении первого рабочего места этой наиболее уязвимой категории» [1, С. 1007].

Изложение основного материала статьи. В Российской Федерации реализуются программы по содействию в получении инвалидами профессионального и высшего образования, а также их дальнейшего трудоустройства. Особое значение придается «психолого-педагогической поддержке молодежи в профессиональном самоопределении, помощи в выявлении склонностей и интересов, определении реальных возможностей в освоении различных профессий» [2, С. 89].

Каждому человеку необходима самореализация. «Самыми распространенными методами самореализации людей с ограниченными возможностями являются творческая деятельность, спорт, получение образования, карьера, наука, общественная деятельность, культурный досуг и другие» [8, С. 22]. Отказ человека от реализации возможностей своего потенциала может привести к различному роду заболеваниям, особенно остро это касается инвалидов. «Возможность реализовать себя через профессию, эффективность самореализации во многом зависят от того, насколько сформированы готовность к труду и адекватному профессиональному самоопределению, навыки поведения в обществе и социально-профессиональной адаптации на всех этапах обучения» [6].

Статистика показывает, что трудозанятыми оказываются не более 28%. А вместе с тем именно «трудовая деятельность является одним из ведущих условий приобретения человеком экономической самостоятельности, обеспечивающей уверенность в завтрашнем дне» [9, С. 127]. Сложности в трудоустройстве возникают не только из-за физических ограничений организма (сложности проезда, перемещения по объекту и т.д.), но часто из-за психологической неготовности к работе в коллективе. Отсутствие опыта социального общения не позволяет людям с инвалидностью быть конкурентоспособными на рынке труда.

Также немаловажным фактором трудоустройства является отношение работодателей. При приеме на работу лиц с инвалидностью необходимо подстраивать рабочий процесс под их возможности, создавать специальные условия труда, что влечет за собой значительные финансовые расходы. Работодатели, не задумываясь о профессионально-трудовых возможностях инвалидов, предпочитают принимать на работу граждан без каких-либо ограничений. Необходимо также отметить и пассивность самих инвалидов при поиске работы, слабую мотивацию к занятию профессиональной деятельностью. Отрицательным фактором часто является недостаточная информированность о предпринимаемых государством мерах и проводимых мероприятиях для поддержки и трудоустройства, адаптации и закрепления на рабочем месте, а также неумение полноценно презентовать себя и свои способности, незнание практических основ технологии поиска работы. Вместе с тем в своих работах авторы отмечают у инвалидов «готовность к включению в общество и возможность преодоления различного рода трудностей» [7, С. 86].

В данной связи с целью определения проблем и трудностей, связанных с трудоустройством было проведено анкетирование, в котором выпускники и студенты выпускных вузов с ограниченными возможностями здоровья ответили на следующие вопросы:

1. Укажите Ваш пол.
2. Укажите Вашу группу инвалидности.
3. Есть ли у Вас опыт трудоустройства?
4. Как Вы нашли свою последнюю/текущую работу?
5. Какой вид помощи в трудоустройстве Вам необходим?
6. Какие факторы могут препятствовать Вашему трудоустройству?
7. Какие критерии Вы учитываете при поиске работы?
8. Готовы ли Вы пройти переподготовку или курсы повышения квалификации?

Анализ проведенных в МГГЭУ и вузах-партнерах анкет показал, что 50% респондентов с ограниченными возможностями здоровья составили девушки/женщины с 2-3 группой инвалидности. Из общего количества – 70% испытывают трудности в поиске и приеме на работу. Из существующих нозологий 60% респондентов составляют инвалиды с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Среди критериев при поиске работы отметили: заработную плату, доступность и адаптированность рабочего места. Среди прочих проблем респондентами были перечислены факторы, которые, по их мнению, препятствуют трудоустройству, это:

1. Присутствие у людей стереотипов о лицах с ОВЗ.
2. Нежелание работодателей переоборудовать рабочие места в соответствии с нозологиями.
3. Недостаточный уровень самопрезентационных навыков у лиц с ОВЗ.
4. Прочие проблемы.

Перечисленные проблемы относятся к числу социально-экономических, то есть влияющих на благосостояние данной категории. Люди с ограниченными возможностями здоровья испытывают трудности в поиске работы и готовы принять различные виды помощи. Проведенный анализ показал, что необходимы мероприятия, направленные «на психологическую подготовку будущего специалиста, выработку у него активной профессиональной позиции, повышение мотивации, определение своего места в трудовой сфере» [4].

Наряду с остальным, результаты проведенного в МГГЭУ и вузах-партнерах анкетного опроса показали, что 80 % молодых людей готовы повысить уровень своей квалификации.

Решение данной проблемы было найдено в разработке дополнительной профессиональной программы повышения квалификации выпускников с инвалидностью «Стартап: путь в бизнес».

Цель программы – формирование самопрезентационных навыков и предпринимательских компетенций, приобретение навыков разработки и реализации собственного бизнес-проекта для дальнейшего трудоустройства.

Задачи программы:

– познакомить слушателей программы с теоретическими основами предпринимательской деятельности;
– повысить уровень soft skills для эффективной разработки и реализации собственного бизнес-проекта;
– сформировать представление об имидже делового человека.

Предполагается, что в рамках обучения каждый слушатель научится выстраивать бизнес-модель собственного проекта в среднесрочной перспективе, что поможет стать конкурентоспособным на рынке труда.

Содержание программы предполагает проработку следующих тем:

1. Предпринимательство и успешные практики стартапов в России и за рубежом, где основной акцент сделан на рассмотрение вопросов о сущности предпринимательской деятельности и стартапа, его отличительных характеристиках; об этапах, причинах, условиях предпринимательской активности; выборе оптимальной организационно-правовой формы предпринимательской деятельности; источниках и поиске идей для стартапа; основных подходах и современных требованиях к созданию бизнеса; внешней и внутренней среде предпринимательства, их влияния на построение бизнес-структур; анализа стартапов, ведению предпринимательской деятельности в регионе и России; современным практикам создания стартапов за рубежом.

2. Стартап – возможность профессиональной самореализации выпускников с инвалидностью. Предполагается изучение вопросов, связанных с компетенциями и методами формирования командной работы; типами проектов, этапами проектной деятельности; стимулами и мотивацией в проектной деятельности; анализом стейкхолдеров проекта; анализа и оценки конкурентной среды; описания рынка; типами конкурентов; определения конкурентных преимуществ предлагаемого продукта согласно концепции 4P (Product, Price, Place, Promotion).

3. Основы создания имиджа успешного человека. Данный раздел знакомит слушателей с азами имиджелогии; социокультурной природой имиджа, его видами и функциями; особенностями создания имиджа успешного человека; атрибутами имиджа; критериями и технологиями создания позитивного имиджа.

4. Бизнес-модель и экономическая модель стартапа: ресурсы и финансирование. Тема предполагает раскрытие вопросов о понятии и видах бизнес-моделей; создании ценностного предложения, описания цепочки создания стоимости и механизма извлечения прибыли; способах обеспечения адаптивности бизнес-модели проекта; институтах развития предпринимательства в регионе; программах государственной поддержки предпринимательства; анализа ресурсов, составления сметы и бюджета проекта; диаграммы Ганта (расписания проекта); поиска источников финансирования проекта (инвесторы, фонды, бизнес-ангелы, банки); соотношении долгового и долевого финансирования; выбора оптимальной структуры финансирования.

5. Оценка рисков и эффективность проекта для потенциальных инвесторов. В разделе освещены вопросы о сущности и классификации рисков; основных подходах к анализу и управлению рисками; этапах процесса управления; факторах, определяющих уровень риска; SWOT-анализа; карт рисков стартапа; государственного регулирования и налогообложения предпринимательской деятельности; вариантов льготного налогообложения; оценке и взаимосвязи экономического, финансового и социального эффектов проекта; управлении затратами; аутсорсинге; выборе модели ценообразования; методах и показателях оценки эффективности проекта; определении срока окупаемости и точки безубыточности проекта; факторах, оказывающих влияние на результаты реализации проекта.

Выводы. Таким образом, решать проблемы трудоустройства инвалидов необходимо начинать еще на уровне получения ими образования. Организация и проведение дополнительной профессиональной программы повышения квалификации выпускников с инвалидностью «Стартап: путь в бизнес» даст возможность познакомить инвалидов с основами предпринимательской деятельности и навыками самопрезентации не только для разработки и реализации собственного бизнес-проекта, но и для построения успешной профессиональной карьеры. Предложенный опыт может быть использован в процессе психологического сопровождения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья при решении актуальных проблем трудозанятости.

Литература:

1. Антонова, Г.В. Проблемы трудоустройства выпускников с инвалидностью в реалиях современного рынка труда / Г.В. Антонова, Л.Н. Кураева, А.Г. Бондарчук // Экономика труда. – 2020. – Том 7. – № 11. – С. 1007-1022.

2. Бобкова, О.В. Модель профориентационной работы с учащимися старших классов, имеющими ограниченные возможности здоровья и инвалидность / О.В. Бобкова, А.В. Ермина // Современные наукоемкие технологии. – 2017. – № 5. – С. 89-93. – URL: https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=36674.

3. Гурина, М.А. К вопросу о повышении уровня занятости лиц с инвалидностью в России / М.А. Гурина, А.Д. Моисеев, А.С. Шурупова // Экономика труда. – 2019. – Том 6. – № 1. – С. 465-482.

4. Кривцова, Е.В. Проблемы трудоустройства молодых инвалидов / Е.В. Кривцова, К.М. Грабчук, Ю.А. Житникович // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – № 12 (декабрь). – 0,3 п.л. – URL: http://e-koncept.ru/2016/16265.htm.
5. Осипов, С.А. Социализация и занятость инвалидов / С.А. Осипов // Вестник ВГУ. – 2006. – № 2. – С. 42-47.
6. Фоменко, С.Л. Профессиональное обучение лиц с ограниченными возможностями здоровья в интегративной образовательной организации на основе кластерного подхода / С.Л. Фоменко, С.А. Чешко // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 3. – URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=19489.
7. Фоминых Е.С. Психологические ресурсы лиц с ограниченными возможностями здоровья как фактор инклюзии в общество // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 20. – С. 86-92. – URL: http://e-koncept.ru/2016/56332.htm.
8. Цой, Л.П. Самореализация лиц с ограниченными возможностями в современных социокультурных условиях / Л.П. Цой // Молодой ученый. – 2017. – № 13.2 (147.2). – С. 22-25. – URL: https://moluch.ru/archive/147/42015.
9. Шабунова, А.А. Актуальные проблемы трудоустройства инвалидов / А.А. Шабунова, Л.Н. Фахрадова // Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз. – 2016. – 6 (48) – С. 126-142.

Педагогика

УДК 374.1
старший преподаватель кафедры управления
профессиональным образованием Кузнецова Елена Владимировна
Институт развития образования Республики Башкортостан (г. Уфа)

ОПРЕДЕЛЯЮЩИЙ НАВЫК РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В ТИСКАХ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ОГРАНИЧЕНИЙ И САНКЦИЙ

Аннотация. В данной статье рассматривается актуальность развития компетенции «финансовая грамотность» у руководителей образовательных организаций, как определяющей компетенции, способствующей выходу из кризиса, решению финансовых проблем образовательной организации и ее качественному обновлению в контексте происходящих международных социально-экономических изменений и введенных санкций.
Ключевые слова: санкции, финансовая грамотность, руководитель образовательной организации, профессиональная компетенция.
*Annotation***.** This article discusses the relevance of developing the competence of "financial literacy" among the heads of educational organizations, as a defining competence that contributes to overcoming the crisis, solving the financial problems of an educational organization and its qualitative renewal in the context of ongoing international socio-economic changes and the imposed sanctions.
Key words: sanctions, financial literacy, head of an educational organization, professional competence.

Введение. В разгар экономико-политической эскалации ограничений и перемен как никогда кстати звучит словосочетание «финансовая грамотность». В образовательной системе о необходимости получения руководителями образовательных организаций практически применимых знаний финансового менеджмента уже давно заявляют сами руководители и государственные программы развития экономики и образования страны [1-5].

Все меняется. И уже невозможно опираясь на старые методы и инструменты толкать состав образовательной системы и удерживать ее на платформе стандартов международного уровня или хотя бы на уровне заданной собственной планки – качественное образование в равной степени для каждого гражданина РФ в соответствии с Конституцией.

Изложение основного материала статьи. В сложившейся ситуации экономических ограничений и вводимых санкций образовательным организациям придется обратить свой взор на отечественное программное обеспечение и конечно школы перейдут на отечественную информационную систему. Вероятны трудности в реализации международных проектов. В научном мире предвидят трудности, связанные с развитием научной инфраструктуры, проведением совместных международных исследований, публикацией статей в зарубежных научных журналах.

Множество студентов может вернуться из-за границы и обратиться за продолжением образования в отечественных ВУЗах, а для пострадавших уже распахнули двери ведущие российские вузы.

Все эти факты дополнительной нагрузкой лягут на образовательные организации и на их финансовое обеспечение.

Согласимся, что влияние санкций на российское образование в силу его консервативности пока не столь очевидно, но предварительный анализ их последствий может помочь определить слабые места и преодолеть существующую ситуацию с минимумом потерь в краткосрочной и долгосрочной перспективе.

Среди предлагаемых мер поддержки образования и науки в условиях санкций уже звучат такие как приостановка действия федеральных законов о закупках, которая позволит эффективнее расходовать бюджетные средства не осложняя процесс развития науки в текущих условиях и «нулевая» ставка по налогу на прибыль в целях укрепления финансово-экономического положения вузов, а также господдержка в виде субсидирования ставки по образовательным кредитам. Другое предложение – мораторий на проведение проверок в сфере образования и науки. Последние являются ключевыми составляющими развития страны определяющими потенциал будущих специалистов и ученых.

Однако, не смотря на ожидаемую государственную поддержку и предложения различных антикризисных мер, сохранять баланс и финансовую устойчивость образовательной организации задача ее непосредственного руководителя и хорошо если он готов. Но большинству все же требуется помощь и знания.

Задачей настоящего анализа является разбор терминологии, углубление в этимологию понятия компетенции «финансовая грамотность» и ее адсорбирование от экономических и математических умений.

Теоретическое осмысление. Санкции и экономическая зажатость финансовых систем вновь и вновь возвращает многих руководителей образовательных систем к вопросу «что делать?». Спасение утопающего есть дело его собственных рук и каждый ищет свой собственный выход перебирая опыт предшественников.

Но, есть ли готовый инструмент?

Всегда ли следует идти путем эксперимента?

Возможно ли использовать путь знаний?

На дверях каждого здания есть табличка «выход» и также в обязательном порядке на случай стихийных бедствий и прочих обстоятельств есть и «запасной выход». Есть план-схема эвакуации при пожарах и наводнениях. В самолетах и на

пароходах есть инструктаж действий при крушении. А что же в финансовом менеджменте, неужели нет подобных инструкций?

На базе кафедры управления профессиональным образованием Института развития образования Республики Башкортостан в городе Уфа мы проводили эксперимент и научное исследование с 2016 по 2021 годы изучая практику финансового управления предприятий малого бизнеса, анализировали ее особенность и теоретически прогнозировали возможность применения инструментов коммерческих сфер финансового менеджмента в сфере муниципального управления образованием. В сфере ресурсного управления нет любимчиков, тонкости для различных сфер регулируются специализированными законами экономического обеспечения.

Таким образом, в процессе исследования мы пришли к выводу, что схема выхода из кризиса сродни зарождению новых бизнес-проектов, так называемых стартапов. Все начинается с идеи или миссии, с далеко идущего горизонта - видения руководителем своей компании в будущем через 3, 5 или 10 лет. Отсюда стартует выработка стратегии и уже на эту нить словно бисер нанизываются цели и каждодневные задачи. Мы разработали «Алгоритм поиска альтернативных источников финансирования образовательных организаций» опираясь на опыт и бизнес-результаты предпринимателей. Алгоритм – это пошаговая инструкция как для выхода из кризиса так и для запуска коммерческих проектов в образовательной организации в тесной связке с «Законом об образовании в РФ».

Основная мысль: «Корабль сможет удержаться на плаву только строго следуя выбранному курсу».

Вопрос: «В какую гавань планирует образовательная система зайти: «финансовая устойчивость» или «бюджетозависимость»?

Сегодня формирование взаимовыгодных образовательно-экономических пространств нужно считать необходимостью. Сам бизнес также колобарируется в трудные времена. На передовую выходят навыки деловых коммуникаций, умение вести переговоры, слушать и слышать своих партнеров, идти на компромисс и умение договариваться.

Даже гуманитарное сотрудничество получает вполне конкретные оцифрованные экономические результаты, тем более обоснованной видится социально-экономическая эффективность участия образовательных организаций в предпринимательских пространствах.

Улучшение внутреннего положения образовательной организации зависит как от внешних ее активностей, так и от внутренней настройки образовательных, хозяйственных и бизнес-процессов. Улучшение возможно в том числе посредством их оптимизации или реорганизации посредством устранения видимых недостатков, таких как дефицит бюджета.

Оптимизацией бизнес-процессов могут стать как минимизация расходов так и повышение производительности, последняя чаще всего достигается вследствие повышения квалификации кадрового персонала и внедрения новых технологий. В этой связи возрастает роль дополнительного профессионального образование и повышения квалификации.

Антикризисное управление образовательной организацией – практика, направленная на изменения. Создание специальной стратегии антикризисного управления – это написание плана, всех шагов и мер, которые предпримет образовательная организация.

Мы видим первым шагом формирование компетенции «финансовая грамотность» у руководителей образовательных организаций - изучение языка финансов.

Преподавание финансовой грамотности уже закреплено в федеральных государственных образовательных стандартах и обязательно с 1 сентября 2022 года и это очередной вызов времени. Но, каково это преподавать основы дисциплины, в которой на деле образовательные организации терпят фиаско? Педагогике давно известно, что лучший инструмент для воспитания – это демонстрация собственного примера, заражать грамотным поведением, в данном случае финансово-грамотным. Но большинство образовательных организаций базового среднего образования опираются на добровольно-принудительные взносы родителей в решении материально-денежных вопросов, их учителя страдают от низких зарплат, а сами школы от дефицита бюджета и чему и как они могу обучать?

Во всем нужны глубина и профессионализм. Поверхностные знания приводят к поверхностным и недолговременным результатам. А государственная задача воспитать в своих гражданах долгосрочный паттерн который будет передаваться из поколения в поколения и формировать менталитет целого народа.

По нашему мнению, грамотность – это не решение экономических задачек. Принцип торговли «купи дешевле продай дороже» уже хорошо усвоен и продемонстрирован спекулятивно-долговой экономикой. Но эти знания не закладывают основ грамотности, а лишь культивируют алчность и стимулируют мещанство.

Упражнения и экономические задачи раскрывают сущность финансовых инструментов и механизмов. Но истинная грамотность заключается в понимание каждого слова в этом материале. Что такое зарплата, что есть цена, что означает инвестировать и как это отличается от сбережения в депозитах.

Мы сбросили со счетов этимологию слов, а ведь в ней определяющая суть.

Не понимание слова дает не понимание процесса и далее поверхностное отношение ко всей финансовой системе.

Разберем на примере, как элементарное непонимание слов «инвестиция и «инвестировать» приводит массы людей к цепочке абсурдных действий и даже финансовым потерям.

Инвестиция – это размещение денежных ресурсов в проекты или финансовые продукты с целью получения дохода. При этом важно отметить, что доход в этом случае возможен лишь в успешных проектах. В противном случае стоит ожидать потерь.

Исходя из определения делаем умозаключение – что глагол инвестировать связан с риском потерь. Другими словами, инвестирование – это рисковая операция. А рисковать следует профессионально и там, где это уместно. И значит невозможно, чтобы инвестированием занимались сплошь все люди, лишь профессионально обученные либо с их помощью.

На деле же из многомиллионных роликов социальных сетей и телевизионных каналов мы слышим призывы к инвестированию начав со 100 рублей.

Но дело не в сумме. А в сути. Операция рисковая и не способствует финансовому процветанию без специальной подготовки. Есть ли у вас специально отложенная сумма не входящая ни в подушку безопасности ни в текущий бюджет которой можно рискнуть без страха, что в следующем месяце вам не на что будет питаться? Люди не научившиеся копить и откладывать рискуют своей зарплатой – единственным доходом из которого часть уходит на погашение кредита. А раз есть кредиты, значит позволяем себе приобретать то, на что текущего дохода не хватает. Разве это грамотно?

Если изучать инвестирование как очередной этап в финансовом развитии, то можно заметить, что инвестирование начинается лишь после того как компания или индивидуум сформировали резерв, вышли на стабильный доход, начали получать сверхприбыль. То есть денежная масса превышает запланированный доход и может быть использована в новых проектах. Все в мире финансов идет последовательно, как и в образовании никто из детского сада не поступает в университет. Следовательно, безграмотно инвестировать там, где нет навыков стабильного зарабатывания и формирования резерва, в том числе без использования заемных средств.

Сначала приобщаешься к труду вырабатывая привычку вкладывать свои силы в дело, получаешь зарплату. Продолжая день за днем следующей ступенью станет профессиональный рост и выход на новый уровень мастерства – который будет оценен дороже.

Мало кто знает, что предприниматель не платит себе зарплату первые годы становления бизнеса. Сначала все пускается в оборот компании до тех пор пока предприятие не станет на рельсы устойчивой прибыльности, когда хватает и на новый закуп сырья и на уплату налогов.

Другая ошибка – это миф о «пассивном доходе».

Пассивный – означает безучастный. То есть не применяющий никаких действий. Применительно к личности такой тип предпочитает отсиживаться и наблюдать со стороны.

Такое отношение к управлению денежными ресурсами неуместно. Вам придется проявлять активность контролируя денежный поток либо действия нанятого брокера. Не представляется возможно оставаться в стороне. Как только ослабевает внимание и контроль мы попадаем в ловушку финансовых неудач или оказываемся в руках мошенников.

Еще один пример. Довольствуясь накопленным, человек предполагает, что он финансово грамотен, но вот наступает кризис – дефолт, деноминация, скачок инфляции, санкции и он в растерянности, в панике хватает воздух ртом не зная куда бежать и что делать скупая на ходу гречу и сахар. В кризис индивидуум проявляет свои характеристики бессознательно и механически, ибо мозг заблокирован эмоциями страха.

И лишь временем выработанные привычки финансово-грамотного поведения помогут удержать психику в балансе и сохранить финансовую устойчивость. Вы стабильны если понимаете происходящее. Здесь мы умышленно не пишем сохранить накопления т.к. у любого может случится жизненный этап когда накопления сохранить невозможно вследствие влияния внешних факторов, например, пожара. В огне финансовая грамотность не спасает. Но вот первый шаг после его тушения станет определяющим и показательным на пути к восстановлению прежней финансовой красоты.

Отработанный последовательный механизм выхода из кризиса не что иное как выработка стратегии для запуска нового проекта. Законы времени – это спиралеобразные циклы зарождения, расцвета и угасания жизнедеятельности проекта, товара, услуги, деловой карьеры и даже жизни человека. Не важно проживаем мы кризис или нас захватила новая идея – алгоритм действий будет одинаков.

Цель определяет средства и пути ее достижения. А верность ей поддерживается мотивацией и здоровым профессиональным интересом. И если на пути к достижению нас застают трудности мы можем изменить средства и отодвинуть сроки, но оставаться верными выбранному курсу и стратегии.

Выводы. Финансовая компетентность проявляется лишь в реальном поведении людей, а информация тогда превращается в знание, когда она применяется на практике.

Финансовая грамотность руководителя образовательной организации – это не результаты тестов и деловых игр. Обучение в обязательном порядке должно включать в себя тренинг по формированию полезных привычек – паттернов профессионального финансового поведения.

В ИРО РБ мы обучаем руководителей образовательных организаций финансовому грамотному поведению посредством разработанного нами Алгоритма поиска альтернативных источников финансирования. Процесс формирования компетенции «финансовая грамотность» у руководителя образовательной организации заключен в последовательном прохождении обучающимися различных стадий от осознание собственной некомпетентности, через формирование финансового словарного запаса и навыка ресурсного управления к стадии закрепления на практики полученных знаний формирующих паттерны финансово-грамотного профессионального поведения.

Развернутый и подробный алгоритм поиска альтернативных источников финансирования образовательных организаций представлен в книге «В школе как в бизнесе: 20 шагов к процветанию».

Литература:

1. Антипина, И.О. Анализ современных подходов к оценке профессиональной компетентности руководителя школы. / И.О. Антипина // Вектор науки ТГУ. – 3(6). – 2011. – С. 29-32
2. Гуров, В.Н. Формирование финансово-экономической компетенции у руководителей общеобразовательной школы: практика работы кафедры ИРО РБ / В.Н. Гуров, Е.В. Хамзина // Учитель Башкортостана. – №9. – 2019. – С. 86-89.
3. Деркач, А.А. Акмеологические основы развития профессионала / А.А. Деркач. – М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: Изд-во НПО "Модек", 2004. – 750 с.
4. Малеванов, Е.Ю. Проблемы повышения квалификации руководителей образовательных учреждений в современных условиях / Е.Ю. Малеванов, С.Ю. Новоселова, Т.В. Потемкина // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. – 2017. – № 1. – С. 33-37
5. Хамзина, Е.В. В школе как в бизнесе: 20 шагов к процветанию / Е.В. Хамзина. – Уфа: Астарта, 2020. – 168 с.

Педагогика

УДК 377

студентка Куликова Анастасия Антоновна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат исторических наук, доцент Соломаха Елена Николаевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Национальный исследовательский
Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского» (г. Дзержинск);
старший преподаватель Родионова Юлия Владимировна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Национальный исследовательский
Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского» (г. Дзержинск)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЛИЯНИЕ ЦВЕТА В ДИЗАЙНЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Аннотация. В статье рассматривается психолого-педагогическое влияние цветов в дизайне образовательных учреждений. На данный момент это актуальная проблема, рассматриваемая специалистами разных областей, таких как дизайн, психология и педагогика. Выбор цветовой палитры в дизайне образовательных учреждений зависит психолого-педагогических факторов, которые должны положительно влиять на эмоции и работоспособность обучающихся.

Ключевые слова: дизайн образовательных учреждений, выбор цвета, психолого-педагогические характеристики обучающихся.

Annotation: The article deals with the psychological and pedagogical influence of colors in the design of educational institutions. At the moment, this is an urgent problem considered by specialists from various fields, such as design, psychology and pedagogy. The choice of color palette in the design of educational institutions depends on psychological and pedagogical factors that should positively influence the emotions and performance of students.

Key words: design of educational institutions, color choice, psychological and pedagogical characteristics of students.

Введение. Все, что мы видим вокруг себя, имеет цвет. Цвета – неотъемлемая часть нашей жизни. Научные исследования, проведенные многими исследователями, показывают, что цвет влияет на эмоции, продуктивность обучения и даже работоспособность [6, 9].

Цвета неизбежно влияют на наше внимание и мотивацию к работе из-за своего воздействия на наши эмоции. Исследования четко демонстрируют связь между положительными – отрицательными чувствами и цветами. Кроме того, способ использования цветов напрямую связан с целевым назначением аудиторий в образовательных учреждениях. Выбор цвета зависит от того, предназначена ли рассматриваемая комната для тишины и покоя, шумных занятий или концентрации внимания. Существует связь между цветом и развитием мозга у детей и подростков. По этой причине необходимо использовать цвета для поддержки внимания и обучения в образовательных учреждениях, а не только в декоративных целях.

Изложение основного материала статьи. В ходе научного исследования, проведенного совместно с дизайнерами педагогами и психологами, было обнаружено, что цвета влияют на поведение, отношение, объем внимания и обучение студентов, а также на понятие времени как обучающихся, так и преподавателей. Согласно этому исследованию, цвет лекционной аудитории может повлиять на способность студентов усваивать информацию. Исследования, проведенные как недавно, так и в прошлом, показывают, что более светлые цвета более благоприятны для обучения по сравнению с более темными [1, 5].

Исследователи утверждают, что на академическую успеваемость учеников начальной школы влияет тщательное планирование цвета краски. Согласно другому исследованию, цвета, выбранные в школах, могут вызывать депрессивную и однообразную атмосферу, а также радостную, волнующую и стимулирующую. Было замечено, что тщательно подобранные цвета могут иметь положительный эффект у обучающихся, а также сокращать количество пропусков.

Согласно исследованиям цвета, которые нравятся обучающимся , будут влиять на мышечное напряжение, а также на навыки управления моторикой. Многие другие исследования также показали, что холодные цвета влияют на кровяное давление и снижают его. Цвета, влияющие на кровяное давление и сердечный ритм, важны, поскольку они увеличивают концентрацию внимания, что, в свою очередь, способствует обучению. Снижение артериального давления и агрессивное поведение также наблюдается даже у слабовидящих детей и подростков в результате изменения цветов, используемых в окружающей среде.

Немецкий дизайнер окружающей среды Фрэнк Манке объясняет значение цвета в сфере образования следующим образом: «Цвет совершает небольшой конструктивный подвиг, вопреки тому, чего никогда не может сделать мрачная среда ... Руководители в сфере образования должны понимать, насколько важен психофизиологический вклад человека, физические возможности школы соответствуют ее образовательной среде. Соответствующие цвета важны с точки зрения защиты здоровья глаз, создания творческого и продуктивного пространства и защиты физического и психического здоровья. Многие проблемы, такие как нервозность, беспокойство, потеря интереса и поведенческие проблемы, возникают из-за плохих условий и окружающей среды, незапланированного освещения и цветов» [1, 6].

Исследования показывают, что свет, излучаемый разными цветами, может изменять кровяное давление, пульс, дыхание, активность мозга и биоритмы. Дети ищут занятия и области игры, с помощью которых они могли бы высвободить свой гнев, эмоциональные переживания и изменение настроения. В этом контексте теплые цвета цветовой схемы Filli Boya могут быть использованы для повышения активности, а холодные цвета - для расслабления и достижения спокойствия.

Цвета, используемые в школах и других образовательных учреждениях, должны быть функциональными. Другими словами, их использование должно быть рассчитано на изменение. Иными словами, должны наблюдаться положительные результаты в увеличении объема внимания детей и подростков, а также в снижении нагрузки на их глаза и замедлении их реакций.

Например, использование тусклых цветов, которые не будут утомлять глаза на боковых и торцевых стенах в учебных аудиториях, важно для обеспечения того, чтобы обучающиеся могли дать отдых глазам, когда они поворачивают голову в процессе учебы или выполнения домашнего задания.

Учебные аудитории можно использовать для различных целей, но основная цель – обеспечить восприятие информационного контента. По этой причине учебная аудитория должна способствовать максимальному получению и сохранению информации, а также в то же время побуждать к активному участию. Чтобы добиться этого, не следует подвергать детей и подростков слишком большому количеству раздражителей. Сочетание слишком большого количества ярких цветов, таких как красный, желтый и оранжевый, было бы слишком сильной стимуляцией. Спокойствие, комфорт, счастье и удовлетворенность ассоциируются с такими цветами, как синий и зеленый.

Дети дошкольного возраста энергичны, подвижны, любят яркие цвета. Однако в связи с тем, что в детских садах на стенах вешают материалы ярких цветов, наряду с партами и стульями, необходимо выбирать цвета стен из более мягких оттенков теплых тонов. В той степени, в которой разные области в комнате используются для разных целей, мебель и цвета стен могут быть выбраны соответствующим образом. Например, для чтения можно создать уголок в спокойных, приятных тонах с оттенками, стимулирующими внимание [2, 5].

Также следует учитывать, что одноцветная, однообразная обстановка может негативно сказаться на обучающихся. В исследовании, проведенном с гориллами, было замечено, что те, кого содержали в районе, окруженном прямыми белыми стенами, стали интровертами и перестали общаться. Подобные исследования показывают, что то же самое можно сказать и о людях. Интровертность может привести к тревоге, страху, а также к чувству разочарования и беспокойства, возникающим из-за отсутствия стимула. Эти чувства могут вызвать ухудшение внимания и концентрации, а также раздражение. Если цель состоит в том, чтобы соответствовать всем элементам, следует использовать цвета мебели, похожие на цвета стен, с акцентом на успокаивающие зеленые и синие тона.

Начальная школа. Детям этой возрастной группы нужно больше внимания и концентрации в школе. Для этой возрастной группы подходят зеленые с добавлением бежевого и синего оттенков. Важно, чтобы стены, с которыми сталкиваются ученики и преподаватель в классе, отличались от боковых стен. Цвета стен, с которыми они сталкиваются, должны быть специально подобраны, чтобы учащиеся не напрягали глаза, глядя в один и тот же тон весь день, и чтобы их глаза отдыхали; также цвет стены, обращенной к учителю, должен быть расслабляющим. Другой причиной может быть

необходимость привлечь внимание к определенным моментам. Например, доска является важным фактором, а цвет за ней должен быть расслабляющим и обеспечивать постоянное внимание.

Средняя школа и колледжи. Как только дети вступают в период полового созревания, их вкусы меняются с теплых на холодные. Хотя оранжевый может остаться в их жизни, они, вероятно, больше предпочитают синий и зеленый. Синий и зеленый – цвета, свидетельствующие о зрелости и спокойствии. В учебных аудиториях уместно использовать мягкие цвета. Ожидается, что обучающиеся в этой возрастной группе будут более сосредоточенными и сконцентрированными на занятиях, а не энергичными. Бежевый, светло-зеленый и зелено-синий – цвета, которые можно использовать в учебных аудиториях школ и колледжей [3, 4].

Оттенки бежевого и зеленого можно использовать в коридорах образовательных учреждений. По возможности эти два цвета можно использовать вместе на стенах.

Конференц-залы. Функциональность важна для переговорных комнат. Люди, которые посещают собрания, обычно не похожи друг на друга и меняются от собрания к собранию. Некоторые люди могут легко отвлечь внимание, в то время как другие могут быть напряжены. Выбранные цвета должны в среднем соответствовать личным качествам людей, которых это касается. Желтый, как правило, считается цветом, улучшающим внимание, который необходим в конференц-залах; однако чрезмерно яркий желтый цвет через некоторое время может вызвать сильное напряжение и беспокойство. По этой причине дизайнеры должны обращать внимание на ценность и насыщенность цветов при их выборе. Цвет в конференц-залах должен быть расслабляющим, освежающим и обеспечивать концентрацию внимания и концентрацию внимания. Оттенки желтого и зеленого можно использовать с нейтральными цветами [7, 8].

Библиотеки. Библиотеки во многом похожи на учебные аудитории. Они многоцелевые, представляют собой расширенную среду обучения и требуют особого внимания к выбору оттенка. Оттенки бледного или светло-зеленого создают более спокойный и пассивный эффект, которого мы стремимся достичь в библиотеках и учебных помещениях. Оттенки зеленого улучшают внимание и концентрацию. Использование этих оттенков в библиотеках образовательных учреждений целесообразно, так как они действуют успокаивающе и улучшают концентрацию внимания.

Обеденные комнаты и столовые также являются местом, где можно проводить свободное время. Благодаря эффекту повышения аппетита, теплые тона больше подходят для мест приема пищи. Напротив, следует избегать холодных цветов, таких как зеленый и синий, из-за их эффекта снижения аппетита. Цвета, которые следует использовать в столовых, различаются в зависимости от возрастной группы. В детском саду детям важно, чтобы у них был хороший аппетит и чтобы еда ассоциировалась с счастьем. Имея это в виду, особенно цвета, такие как апельсин или цвет тыквы, могут использоваться в кафетериях.

Выводы. На протяжении многих лет проводились многочисленные исследования влияния цвета на психологию и физиологию человека, и исследователи согласны с тем, что цвет определенно оказывает на человека как психическое, так и физическое воздействие. Некоторые цвета более успокаивающие, а другие считаются стимулирующими. Применяя эти знания психологии цвета к учебной аудитории, можно увидеть, насколько важно гарантировать, что дизайн учебной аудитории достигает максимальных результатов при попытке побудить детей и подростков творить и учиться. Данные способы помогут улучшить психологическое состояние детей и подростков, замотивирует их к обучению и сделает процесс получения знаний намного более приятным и полезным.

Литература:

1. Бреслав, Г.Э. Цветопсихология и цветолечение для всех / Г.Э. Бреслав. – СПб.: Б. & К. – 2000. – 212 с.

2. Голованова, И.А. Развитие сенсорно-интеллектуального аппарата у детей дошкольного возраста / И.А. Голованова, Л.А. Федосеева, О.Н. Филатова // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – №69(3). – С. 20-22.

3. Козлова, И.С. Формирование дизайн-педагогики в цифровом формате / И.С. Козлова, О.Н. Филатова // Горизонты образования. – Омск. 2021. – С. 199-201.

4. Петров, ЮН. Познавательное направление развития цифровизации профессионального образования / Ю.Н. Петров, М.В. Фирсов, О.Н. Филатова // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2020. – № 2 (52). – С. 7-11.

5. Сибагатуллина, А.Р. Адаптация молодых учителей к профессиональной деятельности в инновационной образовательной среде / А.Р. Сибагатуллина, Г.А. Степанова // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т.9. – №4.

6. Фрилинг, Г. Человек – цвет – пространство: Прикладная цветопсихология / Г. Фрилинг, К. Ауэр. – М.: Стройиздат, 1973. – 141 с.

7. Шушканова, Е.А., Профессиональное самоопределение обучающихся посредством занятий по дизайну интерьера / Е.А. Шушканова, О.Н. Филатова // Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: Проблемы и перспективы. – Красноярск. – 2020. – С. 344-346.

8. Шушканова, Е.А. Творчество как основа проектирования / Е.А. Шушканова, М.И. Колдина, О.Н. Филатова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – №71(3).

9. Petrov, Y.N. Change of the Level of Working Capacity of a Student in the System of Professional Education Under Mental Load / Yury N. Petrov, Alexey Y. Petrov, Nina S. Petrova, Nadezhda V. Syrova, and Olga N. Filatova // Lecture Notes in Networks and Systems. 2020. – Т.129. – С. 925-932.

10. Markova, S.M. University modernization in the conditions of industrialization of production and intelligent machines / Markova S.M., Tsyplakova S.A., Sedykx E.P., Filatova O.N., Khizhnaya A.V. // Lecture Notes in Networks and Systems. 2021. – Т.200. – С. 940-947.

УДК 821.35

кандидат филологических наук, доцент, старший научный сотрудник сектора родных литератур Курбанова Заира Гаджиевна
ГБУ РД «Дагестанский научно-исследовательский институт педагогики имени А.А. Тахо-Годи» (г. Махачкала)

МЕНТАЛИТЕТ В ДАГЕСТАНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕЛОСТНОЙ КАРТИНЫ МИРА У ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

Аннотация. В статье делается попытка раскрыть актуальную проблему взаимодействия менталитета средствами произведений литературы народов Дагестана с целостной картиной мира. Менталитет складывается из условий жизни, природы, особенностей быта, определяющих и поведение, и мировоззрение народа и находит отражение в произведениях фольклора и художественной литературы. В данном случае речь идет о переводной многонациональной дагестанской литературе, объединяющим фактором которой стал русский язык.

Ключевые слова: школьники, воспитание на традициях народной культуры, художественная литература, картина мира, менталитет.

Annotation. The article attempts to reveal the actual problem of the interaction of the national mentality by means of literary works of the peoples of Dagestan with a holistic picture of the world. The mentality is made up of living conditions, nature, features of life, which determine both the behavior and worldview of the people and is reflected in the works of folklore and fiction. In this case, we are talking about translated multinational Dagestan literature, the unifying factor of which was the Russian language.

Key words: schoolchildren, education on the traditions of folk culture, fiction, the picture of the world, mentality.

Введение. Литература – это одна из форм человеческой деятельности, а также вид художественного творчества, использующий в качестве материала язык. Ее именуют также искусством слова, словесным творчеством. Литература является важнейшей составляющей культуры народа.

В республике Дагестан очень тщательно чтят своих народных писателей, которые стали классиками Дагестанской литературы – живыми свидетелями быта, воззрений, обычаев народов Дагестана.

Литература – это вид художественного творчества, использующий в качестве материала язык. Ее именуют также искусством слова, словесным творчеством. Литература является важнейшей составляющей культуры народа.

Литература и язык тесно связаны между собой, так как являются частью одного целого – филологии. Как и другие явления словесности, художественная литература служит очень важным предметом для языковедческих наблюдений и выводов о специфических особенностях развития языков разных народов мира.

В то же время, стилистические особенности находятся в тесной связи с содержанием текстов. Литература дает лингвистике материал для понимания содержательных особенностей художественного творчества, толкующих различные свойства и явления языка. Но и литература в своем воплощении особенных форм не может обойтись без знания особенностей и истории тех языков, на которых эти произведения написаны. И здесь наука о языке приходит ей на помощь. Эта помощь бывает различной при изучении литературы на разных ступенях ее развития.

Литература, написанная на языке того или иного народа, отражает его представления об окружающем мире, о явлениях действительности. В современном динамичном мире, где постоянно расширяются международные контакты, развиваются языковые и межкультурные коммуникации, язык художественных произведений становится инструментом постоянного взаимодействия между народом, говорящим на том или ином языке и внешним миром.

В рамках регионального компонента при изучении литературы, школьники в Республике Дагестан изучают произведения Дагестанских писателей. Рассмотрим их подробнее.

Изложение основного материала статьи. Многонациональная дагестанская литература (переводная с родного на русский язык), являясь многоязычной и поликультурной, вместе с тем обнаруживает единство на всех этапах развития литературного процесса, а также культурно-исторического пути. Можно сказать, что язык произведений дагестанских авторов в полной мере отражает особенности мировоззрения отдельных дагестанских народов и в то же время создает целостную картину мира.

Первопроходцем в изучении вопроса языковой картины мира справедливо считается великий немецкий ученый В. Гумбольдт. Он первый из лингвистов стал уделять большое внимание раскрытию такого понятия, как «дух народа», его специфическим особенностям для каждой нации, определении роли языка в формировании менталитета нации.

Наиболее ярко характерные черты мировоззрения народа осуществляется через пословицы и поговорки, так как в них в сжатой форме определены установки и категории мировоззрения народа как носителя определенного языка, его национально-культурная специфика, связь с историей, бытом, духовной жизнью.

Можно сравнить лезгинскую пословицу: «Если лошади паслись на одной горе, то у них, хоть масти разные, да норов один» и русскую пословицу: «С кем поведешься, от того и наберешься», – в которых одна и та же мысль передается по-разному.

А.Ф. Назаревич, известный исследователь дагестанского фольклора, отмечает: «Позже я понял, что свое, специфическое есть в разных частях Дагестана. Он далеко не однороден в естественно-географических условиях своих в фольклоре. Одинаково, даже при разном языковом оформлении, выглядит у кумыков, и у даргинцев, и у табасаран шуточная поговорка о любящих матерях – вороне и ежихе, – которые вороненка называют беленьким, а ежонка – мягоньким» [2 С. 33].

И в то же время только ногаец в Каспийском приморье пошутит: «Хвастающий чутьем на дорогу обязательно заблудится в тумане». В горах так не скажут; там, на узкой тропе можно сорваться, но не заблудиться!» [3. С. 11].

Известный фольклорист, анализируя специфику и особенности малых фольклорных форм, восхищался глубиной мысли в аварской пословице: «Знание, полученное в детскую пору,– высеченное на камне изображение», образностью и выразительностью лакской пословицы: «На дне терпения золото». И тут же отмечает неистощимый юмор общедагестанской прибаутки: «От того, что один глаз невзлюбил другой, между ними вырос нос» [7. С. 13].

Менталитет складывается из условий жизни, природы, особенностей быта, определяющих и поведение, и мировоззрение народа. Все это в полной мере находит отражение в тех сказочных элементах, которые всегда присутствуют в волшебных народных сказках. Так, совершенно по-новому в дагестанской сказке дается трактовка такого ее элемента, как скатерть-самобранка.

В русской народной сказке она радушно и кротко подает еду на стол При этом в дагестанских народных сказках фигурирует волшебная дубинка. Суть назидания в таких сказках – получить то, что тебе нужно, можно лишь применяя силу.

Суровая реальность жизни в горах требует от человека максимальных усилий, чтобы выжить в трудных природных условиях.

В народной сказке дагестана [4. С. 168] отражены мечты горских народов мечта горцев о благополучии, добре и справедливости очень ярко звучит тема об удаче, благодаря которой можно вырваться из нищеты, неблагополучия.

Совершенно особенно раскрывается характер народа в героической аварской песне «Хочбар», повествующей о борьбе горских вольных обществ с местными феодалами – нуцалами. В данном рпоизведении отражены все несправедливости, которые осуществляются по отношению к простому народу со стороны нуцалов.

В данном произведении описаны страдания главного героя Хочбара, которого нуцал заманивает на свадьбу, а затем убивает его. Но при этом Хочбар успевает схватить двух детей нуцала и увлекает их в костёр, в котором должен сгореть сам. Жестокость помноженная на жестокость приводит к тому, что в огне погибает народный герой, н успевает таким ужасным способом отомстить.

Очень интересно вопрос взаимодействия разных национальных культур реализуется в романе К. Меджидова «Сердце, оставленное в горах», где доктор Ефимов представляет менталитет русского интеллигента, и в то же время становится носителем вечных общечеловеческих ценностей и достоинств. Через призму его восприятия мы, читатели, узнаем менталитет лезгинского народа, особенности его национальной картины мира. Веками горцы живут по морально-этическому кодексу «Намус», который воспитывает в человеке скромность, отзывчивость, почитание старших, уважение к родителям, верность в дружбе, чувство долга, гостеприимность.

Доктор Ефимов отмечает у ахтынцев дух общности и братства, умение сообща, коллективно решать самые сложные проблемы. Менталитет лезгинского народа передан через ряд художественных образов: Алван и Джавада, Берали, Гаджимурада. Национальным героем в русской литературе всегда считается тот, кто смог свои жизненные силы и способности отдать на благо всего народа, отвести от него беду, спасти.

Именно таким героем с полным правом можно считать благородного, бесстрашного и бескорыстного доктора Ефимова, который во время эпидемии, оказывая медицинскую помощь, спасает многих людей, чем завоевывает их искреннюю дружбу и любовь. Важнейшим моментом в диалоге культур русского и лезгинского народов, представленным в романе, является ломка ложных стереотипов о «русских-захватчиках» и «горцах-дикарях».

Вся жизнь этого замечательного человека в горском ауле Ахты – пример преодоления ошибочности устойчивых предубеждений двух народов друг против друга, образец человеколюбия, уважения к иной культуре, традициям и обычаям.

Антиподом его в романе является полковник Брусилин, для которого жители села – «это сброд, который нужно держать в страхе и не давать им свободу». Антон Никифирович Ефимов не может покинуть горы, его держит в суровом краю глубокое чувство к горянке Алван, но он сознательно жертвует своим чувством ради любви и уважения лезгинского народа, и это делает его по-настоящему счастливым человеком. Одним из приемом раскрытия особенностей национального характера героев романа становится изображение природы средней полосы России, о которой вспоминает русский доктор, и природы южного Дагестана, где располагается древний лезгинский аул Ахты. Ефимов перебирает в памяти картины своей юности – опьяняющий шум березовой рощи, пологие берега русской реки, но за два десятилетия, проведенных в горном ауле, заснеженные вершины могучих гор, шум бурлящей реки, яркое солнце и плоские крыши аула давно уже стали ему родными и близкими. Прежнее чувство одиночества больше не посещало доктора – он стал частью горского сообщества, его опорой, надеждой и защитой.

Темы добра и зла, милосердия и жестокости – духовных и нравственных ценностей народа злободневно звучат в повести «Белый сайгак» замечательного дагестанского прозаика А. Абу-Бакара [6].

Героев своих произведений автор переносит в широкие и привольные степи, где обитает ногайский народ (одна из многочисленных народностей Дагестана).

А. Абу-Бакар с большой любовью рисует степь, живописно раскрывает характер ее обитателей. Автор с грустью размышляет, что когда-то люди прекрасно понимали законы мироздания, в их сердцах не было всепоглощающей жестокости и жадности.

Через художественные образы Мухарбия и Эсманбета, героев легенд и сказаний совершенно явственно проступает менталитет ногайского народа, для которого степь и его обитатели тысячелетиями были не только средой обитания, но и величайшей духовной ценностью. А нарушение законов природы неминуемо приводит к жестокой расплате – наказанию.

Выводы. Необходимо отметить, что при всем многообразии, многоголосии и специфики литератур народов Дагестана, где каждая из них, является совершенно уникальной, все они давно стали частью единого целого общего литературного процесса. Такое поступательное развитие и плодотворное изучение стали возможными благодаря переводам произведений дагестанских поэтов и писателей на русский язык лучшими переводчиками страны, когда все народы Дагестана, России и мира смогли познакомиться с творчеством классиков национальных литератур. Таким образом, русский язык стал объединяющим фактором взаимодействия и развития всех национальных культур, эффективным средством консолидации и сближения литератур народов Дагестана, способом выражение менталитета каждой из них отдельно и в историко-культурном целом.

Тем самым, не смотря на крайне тяжёлые времена, учителя стараются привить школьникам лучшие традиции дагестанского народа на примере главных героев. Именно в этом может быть возрождение духовности и спасение неокрепших детских душ.

Литература:

1. Агларов, М.А. Территория сельских обществ и их союзов горного Дагестана в 14-19 вв / М.А. Агларов. – Махачкала. – 293 с.

2. Гумбольдт, В.О. О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человечества // В.О. Гумбольдт. – Избранные труды по языкознанию. – М., 1984. – 400 с.

3. Современная западная философия: словарь. — 2-е изд., переработанное и дополненное / Сост. В. С. Малахов, В. П. Филатов – Москва: Изд – во ТОН — Остожье, 1998. – 544 с.

4. Капиева, Н.В. Песни мужества и любви: о сборнике песен и сказаний народов Дагестана «Легенда говорит» / Н.В. Капиева // Дружба народов. – 1960. – №4. – С. 23-29

5. Курбанова, З.Г. Методика преподавания литературы народов Дагестана в старшей школе и профессиональных образовательных организациях. Научно-методическое пособие. – Махачкала: Изд-во ДГПУ, 2021. – 259 с.

6. Курбанова, З.Г. Формирование ценностно-смыслового компонента у учащихся старшей школы и профессиональных образовательных организаций на материале изучения творчества Ахмедхана Абу-Бакара / З.Г. Курбанова // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 4 (89). – С. 144-147.

7. Литература народов Дагестана. Учебник для 10 класса / Под ред. З.А. Магомедова, С.М. Хайбуллаева, Х.М. Халилова. – Махачкала: Изд-во НИИ педагогики, 2006. – 397 с.

8. Назаревич А.Ф. Пословицы и поговорки народов Дагестана. / А.Ф. Назаревич. – Махачкала: Изд-во Юпитер, 1997. – 154 с.

Педагогика

УДК 378.2

начальник кафедры тактико-специальной и огневой подготовки Кущев Павел Михайлович
Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Ставрополь);
кандидат философских наук Коняев Владимир Михайлович
Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Ставрополь);
кандидат педагогических наук Горденко Наталья Владимировна
Ставропольский филиал Российской академии народного хозяйства
и государственной службы при президенте РФ (г. Ставрополь)

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОГО СПЕЦИАЛИСТА В ПРОЦЕССЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ

Аннотация. Совокупность категорий «знания», «умения», «навыки» ложатся в основу таких понятий как «компетенция» и «компетентность». Анализ научных трудов по проблематике компетентностного подхода позволяет сделать вывод о том, что в настоящее время нет однозначного определения понятиям «компетенция» и «компетентность». В статье представлены определения понятиям «знания», «умения», «навыки», «компетенция» и «компетентность». Особенную актуальность категории «знание», «умение», «навыки», «компетенции» приобретают в образовательной сфере, в целом и в среде получения профессионального образования, в частности. Следовательно, реализуя требования к выпускнику высшего учебного заведения как к специалисту, обладающему знаниями и умениями, способным решать задачи, стоящие перед ним в практической деятельности, возникла необходимость в разработке и внедрении в образовательный процесс компетентностного подхода преподавания.

Ключевые слова: знания, умения, навыки, компетенции.

Annotation. The totality of the categories of "knowledge", "skills", "skills" form the basis of such concepts as "competence" and "competence". An analysis of scientific papers on the issues of the competence-based approach allows us to conclude that at present there is no unambiguous definition of the concepts of "competence" and "competence". The article presents definitions for the concepts of "knowledge", "skills", "skills", "competence" and "competence". The categories of "knowledge", "skill", "skills", "competences" acquire particular relevance in the educational sphere, in general, and in the environment of obtaining professional education, in particular. Therefore, realizing the requirements for a graduate of a higher educational institution as a specialist with knowledge and skills, able to solve the problems facing him in practical activities, it became necessary to develop and implement a competency-based approach to teaching in the educational process.

Key words: knowledge, skills, skills, competencies.

Введение. Знаниям отводится большое значение, так как обучением на начальном этапе жизни занимаются родители, далее детские сады, школы. В зависимости от уровня знаний ученики могут получить среднее специальное или среднее профессиональное образование (колледжи, техникумы и т.д.), получить высшее образование (институты, академии, университеты) двух степеней: бакалавриат или магистратура и в дальнейшем получить специализированные формы подготовки (аспирантура, переподготовка, ассистентура-стажировка), целью которых является получение профессии.

Для того, чтобы быть специалистом в какой-либо области жизнедеятельности в совокупности со знаниями, необходимы умения и практический опыт. Классический случай становления специалиста, профессионала, это получение знаний в какой-либо сфере под руководством наставников, затем необходимо овладеть умениями в этой же сфере.

Упорядочение требований заключается в группировании их по научным направлениям (в квалификационных требованиях они сгруппированы по видам деятельности специалиста). Внутри каждой группы, в первую очередь, записываются требования к знаниям специалиста, имеющим общетеоретический характер в данной области науки, в последовательности, по возможности соответствующей логике данной науки (или логике соответствующей ей учебной дисциплины).

Затем, на основе полученных знаний, формируются навыки, так как без них в новых условиях выполнить какую-либо работу очень сложно. Причем, в отличие от автоматических действий, навыки формируются относительно долго. У некоторых обучаемых присутствует желание скорейшего совершенствования получаемых навыков. Получение собственного практического опыта таким образом может «отбить охоту» к обучению.

Переходя к слагающемуся умению, посредством полученных знаний, мы видим сознательно выполняемые действия, их уровень, конечно, имеет определенные рамки, которые ограничиваются все теми же полученными нами ранее знаниями, умения можно считать промежуточным этапом между знаниями и приобретенным практическим опытом. Обучаемый, получив знания в определенной области, приступает к формированию умений по усвоенному материалу для того, чтобы в последующем применить свои знания и умения на практике.

Таким образом, требование «уметь», содержащее различную сущность действия с объектом деятельности, или при единой сущности действий – различные по физической, социальной и другой природе объекта действия, или и то и другое вместе, разделяются на несколько требований, каждое из которых содержит одно по своей сущности действие и один или несколько однородных по своей физической, социальной и другой природе объектов действия специалистов.

Изложение основного материала статьи. С получением практического опыта, обучаемый четко может распределить свои знания и умения, полученные в процессе обучения. Он может проанализировать имеющийся «багаж знаний», и в случае необходимости его дополнить. Практический опыт, получаемый обучаемым при проведении стажировок, помогает ему видеть свою принадлежность, чувствовать свою востребованность как специалиста в профессиональной деятельности.

Одним из критериев качества усвоения знаний является способность правильно применить полученные знания в дальнейшем на практике, то есть формирование умений и навыков. Умения и навыки формируются в процессе многократного выполнения человеком однотипных действий, и в последующем создают возможность выполнения схожих действий уже не только в привычной обстановке, но и в условиях изменения окружающей обстановки.

Умения, полученные человеком, способы производства тех или иных действий, взаимосвязаны с понятиями «знания» и «навыки». При освоении порядка и последовательности действий, их повторении, получении знаний о способе выполнения этих действий у обучающегося формируются навыки, которые могут принести ему пользу. Получение умений и навыков также является одним из основных элементов образовательного процесса. Умения вырабатываются посредством

повторения одних и тех же способов выполнения действий, по определенным правилам, шаблонам, в определенном порядке.

Для отображения требования «уметь» в элементах массива знаний необходимо исходить из следующих соображений. Каждое требование «уметь» предусматривает объект действия и само действие, выраженное конкретно или в обобщенном виде его сущностью. В некоторых случаях в формулировке требования «уметь» могут содержаться и указания на методы или средства, которые должен использовать специалист при осуществлении данного действия. Очевидно, что для того, чтобы специалист смог сознательно, уверенно и правильно выполнить указанное действие, ему необходимы соответствующие знания:

– о свойствах предмета действия, существенных для совершения указанного в требовании действия;
– о сущности данного действия с предметом;
– о современных и перспективных методах осуществления данного конкретного действия или данного вида действий;
– о современных и перспективных средствах осуществления действия (вида действий).

Информация по этим вопросам содержится в соответствующих элементах массива знаний (темах, учебных вопросах) учебной дисциплины. Перечень наименований этих тем и учебных вопросов образует перечень единичных элементов знаний, подлежащих усвоению, соответственно данному требованию «уметь».

Преподавателю для планирования, организации и проведения учебного процесса необходима информация о том, каких учеников ему предстоит обучать. А именно, необходима информация:

– об уровне имеющегося у слушателей образования – кто, что и когда окончил;
– об уровне подготовленности слушателей – объем и качество усвоенных ими на предыдущем этапе обучения и имеющихся на момент приема в вуз или к началу изучения учебной дисциплины знаний, умений и навыков;
– профессионально-психологические характеристики на каждого слушателя – направленность личности на определенный вид деятельности, интеллектуальные и физические способности, социальная позиция.

Каждый работодатель желает получить грамотного знающего специалиста, чтобы не тратить время на его дообучение. Но только одних знаний недостаточно для их успешного применения на практике с первого раза. Поэтому кроме знаний каждый обучаемый должен обладать умениями и навыками.

Умения представляют собой быстрое и четкое выполнение определенных последовательных действий, основанных на знаниях и приобретённых навыках в определенной предметной области деятельности. Другими словами, умения опираются на приобретенные знания.

Любую поставленную задачу можно выполнять различными способами, но главными критериями выполнения является время и количество произведенных операций. В соответствии с вышесказанным, задача должна выполняться в кратчайшие сроки и по самому оптимальному алгоритму с минимальными затратами.

Умения – определенный промежуточный этап в освоении новых способов деятельности, которые основываются на полученных знаниях. Умения тесно связаны с навыками, точнее, формирование навыков напрямую зависит от получения обучающимся умений.

В психологии и педагогике понятия «умения» и «навыки» соотносятся по-разному. Педагоги-практики утверждают, что умение – это способность к действию, совершаемому полностью осознанно, и не достигшему наивысшей степени сформированности. В то же время, навыки – это способность к действию, совершаемому подсознательно, и достигшему наивысшей степени сформированности. Умение – это некий начальный этап формирования нового действия, опирающийся на полученные знания. Последующее практическое использование этих знаний способствует формированию некоторых операционных свойств и характеристик, позволяющих вносить корректировки в осуществление действий, промежуточные шаги процесса перестают осознаваться, и обдумываемые действия формируются в автоматические навыки.

Навыки бывают практические и теоретические. Практические навыки так же называют опытом или практическим опытом. Навык может получить любой человек, т.к. это многократно повторяемая операция, которая не требует умственного напряжения.

Еще одним свойством человеческого мозга, необходимым для получения знаний, является способность человека обучаться. Под обучением в данном контексте понимается способность мозга запоминать все свои решения, правильные и неправильные. Первые приносят человеку чувство удовлетворения, вторые – вызывают огорчение. Но и те, и другие ложатся в копилку знаний. Практический опыт человек начинает приобретать с самого рождения и продолжает всю свою жизнь до глубокой старости. Обучаясь выполнять те или иные действия, человек что-то делает правильно, а где-то совершает ошибки. Процесс обучения сопровождается эмоциональным восприятием окружающей действительности, и правильно выполняемые действия приносят человеку радость, ошибочные, соответственно, огорчение, разочарование, а в некоторых случаях – и физическую боль. Со временем всё, что делалось не так, – забывается, а правильные действия усваиваются, образуя жизненный опыт.

На рынке труда большинство объявлений для устройства на работу содержит фразу «Имеет практический опыт работы». Это, в первую очередь, связано с тем, что работодатель желает всегда найти работника, которого не надо обучать, а только ввести в курс дел. Знания и умения, наряду с навыками, есть компоненты основы обучения, выступающие со стороны педагога в виде средств и базовых компонентов содержания деятельности, а со стороны обучающегося – в виде её продуктов усвоения.

Практический опыт – это есть опыт, полученный на практике эмпирическим путем; события, факты, моменты, которые человек пережил лично, ощутил своими органами чувств; знания, приобретенные им в ходе осуществления какой-либо деятельности, в ходе повседневных действий, либо в ходе эксперимента. Практический опыт необходимо нарабатывать. Наличие такого опыта является одним из необходимых условий компетенции.

Наполняя наше существование практическим опытом, совершенствуется наш внутренний опыт, касающейся любой сферы, начиная от способности правильно-мыслия, а также способности практического преодоления возникших трудностей на жизненном пути, недопущении повтора негативных моментов испытанных на собственном практическом опыте жизни. Практический опыт постоянно подпитывается приходящими знаниями и умениями, в последующем формируя совершенного человека.

Как же понимается смысл выражения «практический опыт»? Как правило, практический опыт работы определяется стажем занимаемой должности, который должен составлять не менее трех лет. В процессе получения практического опыта работник выполняет свои функциональные обязанности, определяет свои пробелы в теоретических знаниях и умениях и имеет возможность учиться у людей, которые давно занимаются этой деятельностью. Другими словами, перенимают опыт у более подготовленных сотрудников и используют его в своей деятельности.

Практический опыт – отобранная, проанализированная и освоенная информация о действительности, через призму деятельности, выраженная в определенных практических знаниях, умениях, навыках. Практический опыт педагога может

выступать частью его знания. Другими словами, практика есть один из способа применения знания, полученной ранее информации, в профессиональной или иного рода деятельности. Опыт, как явление, есть результат практической деятельности. Стоит помнить, что каждый практический опыт нуждается в рефлексии или анализе, с помощью которого осмысляется и приобретается полученная информация.

Совокупность категорий «знания», «умения», «навыки» ложатся в основу таких понятий как «компетенция» и «компетентность». Анализ научных трудов по проблематике компетентностного подхода позволяет сделать вывод о том, что в настоящее время нет однозначного определения понятиям «компетенция» и «компетентность».

Компетенция – совокупность качеств, знаний, умений, практического опыта, которая показывает, что человек является специалистом в своей области деятельности. Данная совокупность позволяет человеку максимально качественно решать самые различные задачи в определенной области знаний или деятельности. В основном применяется для обозначения профессионального уровня или для обозначения степени имеющихся у человека познаний.

Особая необходимость прочувствования на себе пережитых моментов, будь то положительный опыт или отрицательный, впоследствии говорит о правильном и устойчивом формировании личности.

Проходя определенные жизненные этапы, личность сталкивается с проблемами и явлениями, и становится понятно, как данная личность, имея определенный статус, наделяется соответствующими правами и обязанностями, тем самым, определяется ее место в обществе, позволяя определить четкую фиксацию компетентности.

Понятие компетентности носит более субъективный характер. Оно представляет собой совокупность компетенций, которыми обладает индивидум, а также его личностного отношения к ним. Компетентность имеет более выраженную практическую направленность. Она представляет собой не только набор компетенций, но и способность индивидуума их усваивать, применять на практике, развивать и совершенствовать. Компетентность, так же, как и практический опыт, формируется в течение всей жизни человека, проявляется в практической деятельности, во взаимоотношениях с другими людьми, в индивидуальных профессиональных и личностных качествах, готовности решать возникающие проблемы, способствующие личностной самореализации и определению принципов и жизненных позиций человека.

Компетентность – наличие у человека компетенции, то есть у данного субъекта присутствуют определенные знания, умения, навыки, практический опыт, которые дают ему возможность объективно оценивать окружающую обстановку, принимать верные решения.

Особенную актуальность категории «знание», «умение», «навыки», «компетенции» приобретают в образовательной сфере, в целом и в среде получения профессионального образования, в частности. Следовательно, реализуя требования к выпускнику высшего учебного заведения как к специалисту, обладающему знаниями и умениями, способным решать задачи, стоящие перед ним в практической деятельности, возникла необходимость в разработке и внедрении в образовательный процесс компетентностного подхода преподавания. Конечной целью компетентностного подхода можно считать сформированную модель специалиста в определенной сфере профессиональной деятельности. Компетентностный подход в современном профессиональном обучении имеет своей целью сформировать профессиональные и общие компетенции обучаемого, направленные на способность практической реализации данных компетенций в своей профессиональной деятельности.

Преподаватели высшей школы в своей педагогической деятельности осуществляют постоянный поиск и апробирование различных инновационных подходов, форм, методов проведения занятий, направленных на повышение качества знаний обучаемого, его практических умений, способности воплотить полученные знания на практике. Все вышеперечисленное является неотъемлемой частью преподавания различных дисциплин в учебных заведениях.

Выводы. По нашему мнению, сочетание или комбинирование различных форм и методов обучения при проведении занятий по специальным дисциплинам позволяют добиться успешного формирования профессиональных компетенций обучаемого. К их числу следует отнести высокую активность, трудоспособность, неутомимость, желание добиваться успеха, как в своей профессиональной деятельности, так и в личной жизни, коммуникабельность, желание и способности выделять себя как лидера, не бояться ответственности, обладание твердостью в характере и умение в нужный момент принимать решения, способность убеждать других и, конечно, это честность и порядочность.

Несомненно, что при сочетании различных методов и форм обучения, не должна теряться целевая установка занятия, в зависимости от его вида, обучаемые должны либо изучить, либо отработать на практике полученные по теме проводимого занятия знания. Сочетание различных форм и методов проведения занятия вносит в его проведение необычность, интерес, актуальность использования полученных знаний в последующей деятельности обучающегося. Несомненным положительным эффектом в проведении занятия, достижения и реализации его целей, направленности на достижение целей формирования профессиональных компетенций служит проведение занятий в форме деловой игры.

При проведении занятий с использованием данного метода, обучаемые выполняют определенные действия, связанные с их непосредственной предстоящей профессиональной деятельностью. С использованием данного метода можно проводить практические и семинарские занятия по всем дисциплинам высшего учебного заведения.

Литература:

1. Горденко Н.В., Цыганкова Е.А., Горденко Д.В., Белевцев В.В. и др. Особенности формирования компетентностно-ориентированной личности в различных областях обучения: монография / Под общ. ред. Н.В. Горденко. – Ставрополь: СЕКВОЙЯ, 2021. – 260 с.
2. Иноценко В.А., Горденко Н.В., Крюкова И.В. Формирование профессионально-ориентированных компетенций современными методиками обучения // В сборнике: Время науки. Сборник научных трудов II Международной научно-практической конференции. – Ставрополь, 2020. – С. 298-303.
3. Калинин В.В., Горденко Н.В., Кособлик Е.В. Самостоятельная работа как процесс формирования компетенций в образовательной среде вуза // В сборнике: Время науки. Сборник научных трудов II Международной научно-практической конференции. – Ставрополь, 2020. – С. 304-309.
4. Резеньков Д.Н., Гуц С.И., Горденко Н.В. Современные методы обучения с учетом совершенствования Российского образования. // В сборнике: Время науки. Сборник научных трудов I Международной научно-практической конференции. – 2019. – С. 198-203.
5. Рыжов А.В., Пожидаев С.В., Коняев В.М., Белевцев В.В., Горденко Н.В. Диагностика и оценка уровня сформированности компетенций // Современные наукоемкие технологии. – 2019. – № 11-1. – С. 200-204.
6. Горденко Д.В., Резеньков Д.Н., Горденко Н.В. Формирование компетенций инновационными методами обучения // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-2. – С. 116-118.
7. Кущев П.М., Белевцев В.В., Горденко Н.В. Совершенствование организации учебно-воспитательного процесса по формированию у обучающихся профессиональных умений и навыков // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-2. – С. 253-256.

8. Цыганкова Е.А., Горденко Н.В., Горденко Д.В. Совершенствование уровня образования на основе инновационных методов обучения // В сборнике: Наука и общество: проблемы и перспективы. Сборник научных трудов III Международная научно-практическая конференция. – 2018. – С. 96-102.
9. Горденко Н.В. Роль образовательных организаций в обучении предпринимателей // В сборнике: Актуальные вопросы развития субъектов малого и среднего предпринимательства. Сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции. – 2016. – С. 20-22.
10. Горденко Н.В. Психологические основы обучения // Вестник СевКавГТИ. – 2010. – № 10. – С. 21-23.

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);
кандидат педагогических наук, доцент Зиновьева Светлана Анатольевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
студент Воронина Ирина Романовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ – МЕХАНИЗМ АДАПТАЦИИ К УСЛОВИЯМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема компетентностного подхода в профессиональном образовании. Обозначается аспект формирования социально-коммуникативной компетентности. Выделяется значимость реализации социального и коммуникативного потенциала личности. Анализируются источники исследования социально-коммуникативной компетентности в среде вуза. Исследуется проблема формирования способов социально-коммуникативной адаптации. Выделяется понятие «социально-коммуникативная компетентность» в условиях вузовской подготовки. Разрабатывается структура формирования социально-коммуникативной компетентности. Уделяется внимание основным видам специфических компетенций. Раскрываются особенности профессионального становления личности будущего специалиста. Выделяются структурные компоненты социально-коммуникативной компетентности личности студента. Подчеркивается значимость организационно-педагогических условий для развития социально-коммуникативных навыков. Обозначаются основные направления подготовки специалиста: теоретическая, практическая, психологическая подготовка. Оптимизация профессионально-педагогической деятельности обеспечивает эффективное личностно-профессиональное становление будущего специалиста. Формирование навыков социального поведения студента позволяет повысить уровень коммуникативных умений. Рассмотрение управленческой функции профессиональной подготовки обеспечивает эффективное развитие социально-коммуникативной компетенции.
Ключевые слова: компетентность, межличностное взаимодействие, социальная компетентность, коммуникативная компетентность, социально-коммуникативная компетентность, высшее профессиональное образование.
Annotation. The article deals with the actual problem of the competence-based approach in vocational education. The aspect of the formation of social and communicative competence is indicated. The importance of the implementation of the social and communicative potential of the individual is highlighted. The sources of the study of social and communicative competence in the university environment are analyzed. The problem of formation of ways of social and communicative adaptation is investigated. The concept of "social and communicative competence" in terms of university training is singled out. A structure for the formation of social and communicative competence is being developed. Attention is paid to the main types of specific competencies. The features of the professional development of the personality of the future specialist are revealed. The structural components of the socio-communicative competence of the student's personality are singled out. The importance of organizational and pedagogical conditions for the development of social and communicative skills is emphasized. The main areas of specialist training are indicated: theoretical, practical, psychological training. Optimization of professional and pedagogical activity ensures the effective personal and professional development of the future specialist. Formation of student's social behavior skills allows to increase the level of communication skills. Consideration of the managerial function of vocational training ensures the effective development of social and communicative competence.
Key words: competence, interpersonal interaction, social competence, communicative competence, social and communicative competence, higher professional education.

Введение. Социально-экономические и общественно-политические перемены в современном российском образовании требует делать акцент на перестройку общественного и индивидуального сознания педагогических сотрудников и обучающихся. Важным направлением выступает предприимчивость, управление, практичность, адаптивность и компромиссность, так называемые социально желательными свойствами личности будущего специалиста. В этом случае необходимо учитывать психолого-педагогические и социально-организационные условия формирования социально-коммуникативной компетенции в системе высшего образования.

Обеспечивая формирование социально-коммуникативной компетентности личности студента, тем самым происходит овладение психолого-педагогическим инструментарием межличностного взаимодействия, которое позволит реализовать социальный и коммуникативный потенциал в профессионально-педагогической среде.

Залогом успешного профессионального становления будущего специалиста в заведомо изменяющихся условиях жизнедеятельности является формирование навыков социального поведенческого сценария, отвечающих требованиям современной социально-профессиональной действительности через коммуникативное взаимодействие. Социальная ориентированность и адаптированность личностно-коммуникативного опыта обеспечивают формирование способов социального значимого поведения в профессионально-педагогической среде вуза.

Формулировка цели статьи – теоретически обосновать и выделить структуру формирования социально-коммуникативной компетентности будущих специалистов в системе высшего профессионального образования.

Изложение основного материала статьи. Профессиональная подготовка студентов вуза несомненно является одной из приоритетных задач современного высшего образования. Динамическое развитие. Внедрение инновационных

технологий в образовательный процесс предусматривает полноценное развитие личности профессионала. Это связано с тем, что работодатели зачастую не довольны личностно-профессиональной готовностью специалиста к трудовым операциям.

Многие исследования. Посвященные системе профессионального образования (В.И. Байденко, И.А. Дмитриева, В.С. Кукушкин, О.И. Ребрин, С.Е. Шишов) обращают внимание о постановке уровня несформированности конкурентоспособности будущего специалиста, а также не соответствие квалификации [2, С. 385].

Авторы же, исследовавшие явление социального интеллекта и социальной компетентности (Е.В. Коблянская, В.Н. Куницына, М. Аргайл, Р. Селман) концентрируют свое внимание на основных навыках и стратегиях взаимодействия, способности определять и понимать мотивы и поступки других, выработке социальной точки зрения, для решения межличностных проблем.

Обращаясь к научным источникам в сфере гуманитарных наук, мы практические не видим исследования, посвященные коммуникативным компетенциям. Обозначается только проблема формирования социального интеллекта, как средства развития уровня коммуникативных умений.

Необходимость исследования структурных элементов социально-коммуникативной компетентности является очевидной для многих ученных (Г.Ю. Бурлака, В.Г. Бочарова, П.Д. Павленок, Г.Н. Филонов, М.В. Фирсов и др.). Делается акцент на интеграцию психолого-социальных знаний, коммуникативных умений и технологий обучения. В этом случае понятие «социально-коммуникативная компетентность», должно отражать организацию получения знаний, содержательную характеристику системы социально-коммуникативной сферы, способы межличностного взаимодействия, ориентацию на разрешение нестандартных социальных ситуаций.

Социально-коммуникативная компетентность – это интегрированная специфическая система знаний и навыков о социальной среде жизнедеятельности и сложных межличностных взаимоотношений в нестандартных социально-коммуникативных ситуациях [1, С. 78]. Формирование такой компетентности у студентов вуза обеспечивает не только успешную адаптацию к обучению и взаимодействию, но и высокий уровень развития личностных свойств зрелой личности, таких как адекватность, автономность, аутентичность.

Структура формирования социально-коммуникативной компетентности студента вуза включает в себя развитие несколько видов специфических компетенций, необходимых для успешной адаптации в условиях профессионального обучения [3, С. 111]:

- социально-ориентационная компетенция предполагает социальную ориентацию и осведомленность современного ролевого поведения в обществе, различного рода общественных представителей и социальных институтах, и структурах;
- вербально-информационная компетенция обеспечивает формирование уместности высказываний, учитывание значимости и актуальности информации, безошибочное оформление письменной речи, вариативный характер интерпретационной функции текста, успешную информационную ориентацию в сфере оценочных шаблонов устной речи;
- межличностно-коммуникативная компетенция предусматривает овладение сложными коммуникативными навыками и умениями, знание культурных норм и правил, обычаев, традиций, этикета в сфере межличностного взаимодействия и общения, ориентацию в коммуникативных национальных средствах;
- психолого-коммуникативная компетенция предполагает представление о разнообразии способов межличностного бесконфликтного взаимодействия, решение конструктивными методами межличностных проблем;
- личностно-социальная компетенция обеспечивает осознание своей национально-групповой принадлежности, индивидуальных возможностей и ресурсов, навыков саморегуляции, психологические знания о себе.

Компетентностный подход в профессиональном образовании способствует практической трудовой подготовки будущих специалистов. Рассматривая формирование профессиональных компетенций студентов, необходимо учитывать, что это процесс организованный, структурный и компонентный. Социально-коммуникативная компетенция будущих специалистов предлагает развитие у них адаптивности, индивидуальности стиля, совершенствование необходимых личностно-профессиональных качеств.

Педагогический состав вуза осуществляет управленческо-организационную функцию этого процесса через инновационную программу профессионально-личностного становления будущих специалистов. Такое программное обеспечение включает в себя комплексные технологические методы и приемы обучения, грамотно вписывающие в традиционные формы подготовки.

Важно отметить, что профессиональная подготовка по формированию социально-коммуникативной компетентности студентов вуза осуществляется по трем основным направлениям [4, С. 122]:

- теоретико-методологическая подготовка – приобретение теоретических, научных знаний по специальности; формирование знаний о социальных пространствах и институтах, знаний о речевых нормах, знаний об использование информационных кодов и каналов;
- практико-профессиональная подготовка – приобретение практических навыков и умений в сфере социально-коммуникативных ситуаций; применение современных коммуникативных технологий и социальных ориентиров для адаптации к профессионально-трудовой деятельности;
- психолого-педагогическая подготовка – приобретение и развитие навыков самообразования, саморазвития, самореализации; воспитание личностных качеств студента, необходимых для успешной социальной адаптации и коммуникативной ориентации обучающихся.

Оптимизация процесса формирования социально-коммуникативной компетентности будущих специалистов регулирует общекультурное и профессиональное развитие личности обучающихся. Процесс требует структуризации и включает в себя следующие компоненты:

- когнитивный компонент обеспечивает процессы понимания и распознания человеческих реакций в различных учебно-воспитательных ситуациях;
- коммуникативный компонент предполагает владение различными коммуникативными умениями, стратегиями межличностного взаимодействия, речевыми техниками;
- социальный компонент предполагает владение социальными навыками общественной деятельности, применение технологии социально значимой деятельности, социальная ориентированность в обществе, социальная адаптивность в новых условиях;
- психологический компонент обеспечивает набор личностных характеристик и свойств для успешной реализации социально-коммуникативного потенциала.

Компонентный подход определяет содержательную сторону формирования социально-коммуникативной компетентности студентов вуза.

Важное значение приобретает адаптационный период в условиях вуза. В этом случае необходимо учитывать мотивационный компонент поступления абитуриентов в вуз и уровень коммуникативных и социальный умений.

Выводы. Успешность формирования высокого уровня социально-коммуникативной компетентности будущих специалистов предполагает овладение профессиональными навыками в трудовой деятельности многих профессий. Социально-коммуникативные навыки обеспечивают возможность адаптации в новых условиях; осуществляют оценивание ситуации; демонстрируют изучение сложных социально-профессиональных проблем.

Обобщая изложенные аспекты развития социально-коммуникативных навыков следуют подтвердить необходимость организационно-педагогических условий: применение инновационных развивающих технологий и методов обучения студентов вуза, структурировать самостоятельную работу студентов, применять коллективно-творческие и групповые формы совместной деятельности студентов, использовать дополнительные формы работы со студентами в виде тренинговой работы индивидуальной консультативной деятельности.

Литература:

1. Арифулина, Р.У. Анализ отечественных и зарубежных трендов индивидуализации образовательного процесса в вузе: аналитический доклад структура / Р.У. Арифулина, О.А. Катушенко // Вестник Мининского университета. – 2021. – Том 9. – № 4. – https://doi.org/10.26795/2307-1281-2021-9-4-2
2. Гительман, Л.Д. Центры компетенций - прогрессивная форма организации инновационной деятельности / Л.Д. Гительман, М.В. Кожевников // Инновации. – 2013. – №10. – С. 92-98.
3. Петрухина, О.А. Возможности индивидуализации обучения студентов в образовательном процессе педагогического вуза / О.А. Петрухина // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2019. – №3(37). – С. 186-205.
4. Сорокин, А.Н. Компетенции научно-образовательного центра: определение, перечень и структура / А.Н. Сорокин, Е.И. Яковлева, И.Ф. Фильченкова, Ю.С. Ширяева, Т.Ф. Краснопевцева // Вестник Мининского университета. – 2020. – Том 9. – № 1. – https://doi.org/10.26795/2307-1281-2021-9-1-4.

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);
кандидат педагогических наук, доцент Хижная Анна Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
студент Воронина Ирина Романовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ЭВРИСТИЧЕСКОЙ БЕСЕДЫ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ОБЩАЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА»

Аннотация. Задачей современных высших учебных заведений становится организация эффективного образовательного процесса, в связи с чем актуализируется использование инновационных методов и технологий обучения. Одним из наиболее актуальных методов является эвристическая беседа, основанная на осуществлении диалогичного обучения. Значимостью работы является определение возможностей, особенностей метода эвристической беседы при изучении дисциплины «Общая и профессиональная педагогика». Основными структурными элементами метода выступают вопросы и ответы. В статье сформулирован ряд характеристик эвристической беседы. Рассматривается специфика применения метода эвристической беседы в профессиональном обучении. Основными функциями беседы являются общепедагогические и специфические. Выделены основные типы эвристической беседы. Обозначены две основные формы использования метода: свободная и жесткая вопросно-ответная форма. Обоснована роль преподавания дисциплины «Общая и профессиональная педагогика» в профессиональном обучении. Уделяется внимание внедрению методов эвристической беседы для результативности обучения. Использование метода диалога наиболее эффективно при организации образовательного процесса. При изучении дисциплины «Общая и профессиональная педагогика» обучающиеся изучают материал, опирающийся на имеющиеся у них знания и умения. Предназначение эвристической беседы способствует лучшему пониманию изучаемого материала и развитию мышления. Актуальность метода является необходимым условием активизации обучения студентов.

Ключевые слова: эвристическая беседа, инновационные методы, дисциплина «Общая и профессиональная педагогика», развитие критического мышления, самостоятельное обучение, образовательный процесс, вопросно-ответная форма, диалоговое обучение, обратная связь.

Annotation. The task of modern higher educational institutions is the organization of an effective educational process, in connection with which the use of innovative teaching methods and technologies is being updated. One of the most relevant methods is heuristic conversation based on the implementation of dialogic learning. The significance of the work is to determine the possibilities, features of the method of heuristic conversation in the study of the discipline "General and professional pedagogy". The main structural elements of the method are questions and answers. The article formulates a number of characteristics of a heuristic conversation. The specifics of the application of the heuristic conversation method in vocational training are considered. The main functions of the conversation are general pedagogical and specific. The main types of heuristic conversation are identified. Two main forms of using the method are indicated: free and rigid question-answer form. The role of teaching the discipline "General and professional pedagogy" in vocational training is substantiated. Attention is paid to the introduction of heuristic conversation methods for the effectiveness of training. The use of the dialogue method is most effective in organizing the educational process. When studying the discipline "General and Professional Pedagogy", students study material based on their knowledge and skills. The purpose of the heuristic conversation contributes to a better understanding of the material being studied and the development of thinking. The relevance of the method is a necessary condition for enhancing student learning.

Key words: heuristic conversation, innovative methods, "General and professional pedagogy", development of critical thinking, independent learning, educational process, question-and-answer form, dialog learning, feedback.

Введение. На современном этапе развития общества возникла необходимость формирования высококвалифицированных специалистов, отличающихся гибкостью мышления, способностью быстро и четко принимать решения. В связи с чем целью высших образовательных учреждений становится организация высокоэффективного образовательного процесса с использованием инновационных средств, методов и технологий обучения.

Использование метода эвристической беседы основано на диалогичном обучении, что способствует активизации познавательной деятельности студентов, развитию критического мышления студентов за счет использования на занятии проблемных вопросов.

Вопросом изучения метода эвристической беседы занимался ряд ученых, среди которых М.Н. Скаткин, Н.М. Плескацевич, В.В. Заботин, П.Ф. Каптерев и др. Ученые дают разные определения метода. Так, М.Н. Скаткин определяет эвристическую беседу как вопросно-ответную форму обучения, где преподаватель, не давая готовых знаний обучающимся, заставляет студентов подходить к новым правилам и выводам на основе уже имеющихся знаний [1, С. 128]. Схожее определение дает Н.М. Плескацевич, который под эвристической беседой понимает систему взаимосвязанных вопросов, создаваемую преподавателем, где каждый из которых является логическим шагом, который направляет обучающихся к самостоятельному нахождению новых знаний, способов добывания информации на основе запаса знаний [2, С. 241]. По мнению И.Я. Лернера, эвристическая беседа представляет собой взаимосвязанную серию вопросов, часть которых является небольшими проблемами, ведущих к решению поставленной педагогом проблемы. Автор считает, что сущность беседы состоит в том, что преподаватель продумывает и планирует определенные шаги поиска, расчленяет тему на подпроблемы, а студенты, осуществляя творческую деятельность, формируют эти шаги [3, С. 132]. Эвристический метод обучения, по мнению Д.А. Кретовой, позволяет педагогу предоставить обучающимся больше творческого поиска и самостоятельности, чем традиционные методы обучения [4, С. 201].

Формулировка цели статьи – теоретически обосновать анализ возможностей использования эвристической беседы для повышения качества организации образовательной деятельности в вузе.

Изложение основного материала статьи. Задачей педагога дисциплины «Общая и профессиональная педагогика» становится формирование у студентов новых знаний, умений и навыков по предмету на основе изученного. Студенты получают основу знаний на таких дисциплинах, как «Введение в профессионально-педагогическую деятельность», «Общая психология», «Основы педагогических измерений», а также «Педагогические технологии». Наиболее эффективными методами организации образовательного процесса при изучении педагогических дисциплин становятся методы обучения, основанные на осуществлении диалога. Одним из актуальных методов обучения становится метод эвристической беседы.

Эвристическая беседа – это инновационный метод обучения, подразумевающий вопросно-ответную форму обучения, постановку преподавателем проблемного вопроса для самостоятельной деятельности студентов. Данная методика отличается проблемным характером за счет того, что предполагает обсуждения проблемных ситуаций [5, С. 84].

Для того, чтобы объяснить важнейшие понятия дисциплины «Общая и профессиональная педагогика», главные концепции, методики, формы обучения и др., преподавателю необходимо научить обучающихся анализировать, доказывать свои предположения, логически рассуждать, обобщать свои наблюдения, знания и замечания, а также структурировать и систематизировать информацию. Будущим педагогам важно уметь работать с информацией, что определяет необходимость грамотной организации образовательного процесса педагогических дисциплин. Метод эвристической беседы становится условием развития важнейших профессиональных компетенций студентов. Использование данного метода направлено на формирование и развитие самостоятельно определять проблемные стороны вопроса, критически подходить к решению того или иного дела, строить пути решения, необходимые для решения проблемы, выделять ключевые этапы работы и выстраивать планирование проверки доказательств [6, С. 105].

Эвристическая беседа направлена на грамотную подготовку вопросов для студентов, что дает возможность обучающимся самостоятельно путем логических рассуждений прийти к правильным умозаключениям. Организация занятия посредством применения данного метода предполагает создание беседы характера постепенного развертывания. Использование коллективной эвристической беседы направлено на активизацию обучения студентов, большему осмыслению изучаемой информации, а также систематизации опыта и знаний обучающихся.

Основными характеристиками эвристической беседы выступают следующие положения: поиск ответов и решения ориентирован на способы получения знаний или на доказательство их истинности; поиск путей решения осуществляется студентами самостоятельно при частичном руководстве педагога. Роль преподавателя сводится только к коррекции беседы, направлении мыслительной деятельности студентов. Помимо того, что вопросы беседы взаимосвязаны, и каждый выступает логическим шагом поиска, характеристикой метода является прямая зависимость успеха поиска истины и запаса имеющихся знаний.

Такие компоненты, как вопрос и ответ, отражают структурное содержание беседы. Под вопросом понимается совокупность логических, психологических и синтаксических свойств, которые определяют его предметное содержание. Ответы тесно связаны с вопросами определенной логикой, они нацелены на раскрытие тематики исследования. Вопрос выступает в качестве подталкивающего фактора к достижению истины студентами, получению логического решения проблемного вопроса.

Существует ряд особенностей использования метода эвристической беседы в вузе, основными из которых являются следующие: вопросы выступают логическими стадиями и элементами поиска; беседа развивает самостоятельность студентов; метод направлен на доказательство истинности решения, поиск верного знания.

Метод эвристической беседы предполагает активное участие каждого студента в диалоге, где обучающиеся могут высказать свое мнение по данному вопросу, а также открыть спор. Осуществление эвристической беседы на занятии не ограничивается определенными рамками заранее заготовленных педагогом вопросов и их строгой последовательности.

Исследовательская эвристическая беседа дает возможность преподавателю изучить особенности мышления студентов; оценить их умение формулировать свои мысли; узнать впечатления студентов о предмете; определить проблемные области материала для обучающихся, т.е. выявить, что усвоено, а что требует повторения, дополнительного разбора. Применение данного типа эвристической беседы в образовательном процессе вуза наиболее эффективно в качестве введения в тему, подготовки для последующего анализа материла. Данный тип предполагает предварительный обзор информации с целью выявления наиболее сложных моментов, на что стоит обратить особое внимание.

Спонтанный тип эвристической беседы направлен на развитие у студентов навыков критического мышления, анализировать, доказывать и оценивать то, что говорят обучающиеся. Особенностью использования данного типа заключается в его направленности на самоанализ и самоконтроль студентов. В ходе занятия преподаватель направляет студентов к объяснению их точки зрения по тому или иному высказыванию, интересуется, как можно доказать справедливость того или иного предположения.

Примером реализации спонтанного типа эвристической беседы может стать организация занятия в Мининском университете, где на семинарском занятии дисциплины «Общая и профессиональная педагогика» на этапе контроля знаний темы «Формы организации профессионально-образовательного процесса» педагог может спросить студентов, каким способом можно доказать эффективность той или иной формы организации обучения на различных этапах занятия. Данный вид эвристической беседы наиболее эффективен, когда мотивационная составляющая студентов наиболее развита, обучающиеся осознают важность изучения той или иной темы, а вопросы побуждают интерес к работе. Спонтанные

дискуссии направлены на развитие самостоятельности обучающийся в решении тех или иных вопросов, развитие их критического мышления. При спонтанных дискуссия обучающиеся учатся параллельно анализировать то, что они говорят, критически оценивать все свои высказывания, которые ранее направлялись на оценивание и исправление со стороны педагога.

Следующим типом эвристической беседы является дискуссия центрирования на теме. Данный тип наиболее эффективен на завершающем этапе занятия, т.е. когда студенты уже изучили материал темы и владеют определенными знаниями. Метод направлен на изучение материала более основательно и полно, оценки мнений, обобщения знаний. Центрирование на теме предполагает самостоятельную работу студентов, направленную на поиск решений той или иной проблемы, рассмотрение перспектив дискуссии, выделение проблематичных понятий и последствий. Данный тип может быть реализован в форме использования эвристических вопросов на сравнение и сопоставление.

Существует несколько форм использования того или иного типа эвристической беседы, основными из которых являются следующие: свободная и жесткая вопросно-ответная форма. Так, применение свободной формы беседы в образовательном процессе вуза осуществляется следующим образом: преподаватель задает вопросы, после чего студентам необходимо дать последовательную цепочку ответов, следующие друг за другом без промежуточных вопросов. Компонентами жесткой вопросно-ответной формы выступают только вопрос педагога и ответ студента.

Практическая ценность использования метода эвристической беседы обусловлена тем, что по характеру вопросов преподаватель может определять степень познавательной активности студентов, уровень развитости его теоретических знаний, судить о мотивации обучающихся, глубине их знаний и развитости в том или ином вопросе. Так, в процессе эвристической беседы студенты выступают в качестве своеобразного средством «обратной связи».

Эвристические вопросы дают возможность вспомнить и воспроизвести уже имеющиеся знания по теме, а также позволяют рассмотреть проблему с разных точек зрения в зависимости от формулировки вопроса. Задачей педагога становится путем грамотно поставленных вопросов активизировать творческую составляющую студентов, продуктивную самостоятельную работу.

Преимуществом использования метода эвристической беседы в вузе становится возможность развития и оценки студентами своих знаний, логики, мышления; формирования умений самостоятельной работы. Использование данного инновационного метода в образовательном процессе вуза позволяет студентам создавать свои идеи, возникающие на основе услышанного или спонтанно; размышлять о предмете беседы, разбираться в нем; а также объединять имеющиеся убеждения и знания с новой изучаемой информацией, разбирая и запоминая материал. Применение эвристической беседы настраивает обучающихся на ясность, релевантность и точность своих предположений.

Выводы. Посредством использования метода эвристической беседы в образовательном процессе вуза осуществляется имитация самостоятельного исследования студентами в пределах грамотного руководства преподавателя.

Применение данного метода при изучении дисциплины «Общая и профессиональная педагогика» дает возможность развития у студентов познавательных способностей, способствует усилению интеллектуальной активности, умению реализовывать и применять на практике полученных в ходе занятия теоретические знания и имеющийся опыт для решения практических задач.

Эвристическая беседа является одним из наиболее эффективных способов повышения мотивации обучающихся, стимуляции познавательной деятельности студентов. Эвристическая беседа побуждает обучающихся к самостоятельной продуктивной деятельности путем искусно сформулированных последовательных наводящих примеров и вопросов.

Литература:

1. Ваганова, О.И. Методы реализации технологии дискуссионного обучения / О.И. Ваганова, М.А. Карпова, Ж.В. Смирнова // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. – 2018. – № 7. – Т.1 (33). – С. 91-95.
2. Гладкова, М.Н. Реализация дискуссионных образовательных технологий в учебном процессе вуза / М.Н. Гладкова, О.И. Ваганова, М.П. Прохорова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2019. – Т.8. – № 1 (26). – С. 66-68.
3. Кретова, Д.А. Использование эвристического метода в творческом развитии личности обучающегося / Д.А. Кретова // Научные исследования в образовании. – 2010. – № 4. – С. 24-27.
4. Кутепова Л.И. Особенности реализации технологии дискуссионного обучения при изучении педагогических дисциплин / Л.И. Кутепова, О.И. Ваганова, М.А. Толчина // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. – 2019. – № 1 (35). – С. 34-39.
5. Папуткова, Г.А. Концепция проектирования основных профессиональных образовательных программ будущих педагогов / Г.А. Папуткова, Р.А. Саберов, И.Ф. Фильченкова // Вестник Мининского университета. – 2021. – Том 9. – № 4. – https://doi.org/10.26795/2307-1281-2021-9-4-1.
6. Смирнова, Ж.В. Роль технологии дискуссионного обучения в формировании коммуникативных компетенций, обучающихся / Ж.В. Смирнова, О.И. Ваганова, М.А. Карпова // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал. – 2018. – Т. 9. – № 9-2. - С. 113-116.

Педагогика

УДК 37.013

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

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СОВЕТСКИХ МУЛЬТФИЛЬМОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Аннотация. Включение аутентичных культурных материалов в процесс освоения русского как иностранного подразумевает в большинстве случаев использование фрагментов фольклорного дискурса. Вопросы же применения советской мультипликации в лингводидактических целях – крайне неисследованный вопрос отечественной педагогики. Работа с советскими мультфильмами в обучении русскому языку как иностранному способствует достижению следующих учебных целей: формирование навыка аудирования; обогащение лексического запаса и активизация изученной ранее лексики; расширение компетенции языковой личности за счет усвоения средств и коммуникативных шаблонов языковой образности (стилистики); освоение лингвокультурных реалий. Советские мультфильмы позволяют понять сущность множества культурных реалий. Многие из продуктов мультипликационного творчества основаны на фольклоре, и по этой

причине в них заложено множество культурных концептов, представлена визуализация традиций, уклада и быта простого народа русскоязычных стран. Советские идеологические реалии также способны вызвать интерес у обучающихся русскому как иностранному. Важная функция мультфильма в лингводидактике – лексико-образная. Советские мультипликационные фильмы содержат множество существующих в русском языке идиоматических единиц, употребленных в коммуникативном контексте. Мультфильмы выполняют роль средства освоения стилистики языка; данный вид культурного творчества отражает художественное многообразие речи. Запоминание рифмованных текстов, часто встречающихся в мультфильмах, эпитетов, сравнений, устойчивых выражений, лексических и синтаксических повторов повышает интерес студентов к изучению русского языка. Тем не менее, аутентичная советская мультипликация по сравнению с адаптированными для иностранной аудитории материалами, безусловно, является материалом, представляющим трудность в освоении. Отбор советских мультфильмов должен осуществляться на основании критериев художественно-эстетической, содержательной и познавательной ценности.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, лингводидактика, мультипликационный фильм, аудиовизуальное средство обучения, культурная реалия, стилистика речи.

Annotation. The inclusion of authentic cultural materials in the process of learning Russian as a foreign language implies, in most cases, the use of fragments of folklore discourse. The questions of the use of Soviet animation for language teaching purposes are an extremely unexplored issue of Russian pedagogy. Implementation of Soviet cartoons in teaching Russian as a foreign language contributes to the achievement of the following educational goals: the formation of listening skills; enrichment of vocabulary and activation of previously studied vocabulary; expanding the competence of a linguistic personality through the assimilation of means and communicative patterns of linguistic imagery (stylistics); development of cultural realias. Soviet cartoons allow us to understand the essence of many cultural realities. In cartoons based on folk tales, Russian cultural concepts characterize the traditions, way of country life, the mentality of the people. Soviet ideological realities can also arouse interest among students learning Russian as a foreign language. An important function of a cartoon in language teaching is lexical-figurative one. Soviet animated films contain many idiomatic units that exist in the Russian language and are used in a communicative context. Cartoons play the role of a tool for mastering the style of the language. This means that this type of cultural creativity reflects the artistic diversity of speech. Memorization of rhyming texts often found in cartoons, epithets, comparisons, set expressions, lexical and syntactic repetitions increases students' interest in learning the Russian language. However, authentic Soviet animation, in comparison with materials adapted for foreign audiences, is certainly a material that is difficult to master. The requirement for the selection of cartoons is their artistic, aesthetic, content and educational value.

Key words: russian as a foreign language, linguodidaktics, animation film, audiovisual learning tool, cultural reality, speech stylistics.

Введение. Аудиовизуальные материалы в области обучения иностранным языкам уже достаточно давно доказали свою эффективность. В обучении русскому языку как иностранному такими материалами могут стать образцы мультипликационного творчества советского периода. Развивая мысль С. В. Харитоновой о том, что при отборе материалов для обучения русскому языку как иностранному следует принимать во внимание национальные, половые, личностные, психолого-возрастные особенности обучающихся [12, С. 30], мы, в свою очередь, отметим, что мультфильмы обладают универсальностью и подходят в качестве материала практически любому контингенту изучающих русский язык. Сюжеты, образы и диалоги советских мультипликационных фильмов, по нашему мнению, отвечают дидактическим критериям познавательности, доступности и аксиологичности (ценностной значимости). Мультфильм оптимально подходит для учебного процесса обучения русскому языку как иностранному, позволяя обучающимся получать знания в непринужденной и интересной форме.

Несмотря на продолжительную историю советской мультипликации, ее применение в лингводидактических целях можно считать педагогической инновацией. Как правило, когда речь идет о включении аутентичных русских материалов в процесс освоения русского как иностранного, методисты подразумевают использование фрагментов фольклорного дискурса (сказок, песен, загадок), чтение оригинальной художественной литературы, прослушивание русской музыки в качестве материала для аудирования. Отметим, что в современной методической литературе рассматривались проблемы использования литературных и музыкальных произведений в процессе обучения русскому как иностранному языку. К примеру, вопросам обучения различным аспектам иностранного языка при помощи сказок посвящены работы исследователей К. Ангеловски [1], В.Л. Ермакова [4]. Проблеме использования сказки в качестве средства обучения чтению посвящено, помимо прочих, исследование Л.П. Костиковой [6]. Авторы зарубежных и отечественных пособий предлагают использовать художественные произведения, в основном, сказки или короткие рассказы, для обучения устной речи и чтению студентов, изучающих русский язык.

Безусловно, фольклор и музыка способствуют развитию речи, обогащают словарный запас, знакомят с культурой и литературой страны изучаемого языка, развивают аналитическое мышление. Тем не менее, мультипликационные продукты также способны выполнять вышеперечисленные функции. К примеру, как и при использовании сказок, мультфильмы представляют возможность формирования языковых навыков посредством использования отдельных сюжетов, близких к контексту деятельности студентов для обучения иностранной речи [6, С. 59].

Изложение основного материала статьи. Работа с мультфильмами работы советских аниматоров как жанром национального творчества в процессе урока русского языка как иностранного поможет достичь следующие учебные цели:

– формирование навыка аудирования;

– обогащение лексического запаса и активизация изученной ранее лексики;

– расширение компетенции языковой личности за счет усвоения средств и коммуникативных шаблонов языковой образности (стилистики);

– изучение лингвокультурных реалий.

Рассмотрим потенциал применения советской мультипликации в плане освоения лингвокультурных реалий и понимания сущности важных, «культурообразующих» для русскоязычного сообщества концептов. Мультипликация при обучении русскому языку иностранцев обладает огромным потенциалом не только в обучении различным аспектам речевой деятельности, но и в преодолении когнитивно-культурного барьера.

Формирование познавательного интереса к культуре страны изучаемого языка представляет собой неотъемлемую часть любого этапа обучения языка. В материалах, отмечает В. В. Сафонова, в которых ярко выражен лингвострановедческий аспект как отдельный компонент содержания обучения, заключен богатый потенциал обучения иноязычному общению посредством обеспечения «фоновых» знаний [8, С. 7]. Данная мысль не нова: еще классики педагогической науки Л.С. Выготский [2; 3], Ж. Пиаже и многие другие указывали, что интерактивные уроки со включением творческих методов способны повысить уровень мотивации к учебной деятельности и стимулировать интерес к общению на иностранном языке. Применение в обучении русскому как иностранному образцов советской мультипликации соответствует принципу диалога

культур: советский мультфильм как культуроведческий первоисточник является пригодным для воспроизведения специфического культурного пространства в рамках учебной аудитории; основой подобного обучения будет являться погружение обучаемого в постепенно расширяющиеся когнитивные круги культур и цивилизаций.

Советские мультфильмы позволяют понять сущность множества культурных реалий: реалии места – Лукоморье (озвученный диафильм «У Лукоморья дуб зеленый» 1975 г. [10]), тридевятое царство (м/ф «Вовка в тридевятом царстве» 1965 г. [10]), зооморфные реалии (кот ученый (озвученный диафильм «У Лукоморья дуб зеленый» 1975 г. [10]), Лиса Патрикеевна (м/ф «Лиса Патрикеевна» 1982 г. [10]), Чебурашка (м/с «Чебурашка и крокодил Гена» 1969-1973 гг. [10]), антропоморфные реалии – Баба-яга, Иван Царевич («Иван царевич и серый волк» 1991 г. [10]), реалии, обозначающие фантастических существ, – Колобок (м/ф «Сказка про Колобок» 1969 г.), реалии, обозначающие жилище и предметы быта – сусеки (м/ф «Сказка про Колобок» 1969 г. [10]), печь («По щучьему веленью» 1984 г. [10]). В рамках учебного занятия реалии, связанные с персонажами, можно разделить на мужские и женские образы; на персонажей-помощников (Гуси-лебеди) и персонажей-вредителей [14, С. 271], на основе чего обучающиеся могут составить таблицы для заполнения, схемы сюжета, иллюстрации, а также провести сопоставительный анализ схожих персонажей из мультфильмов и найти таких, которые не имеют аналогов в других культурах. Метод графических организаторов во время просмотра может быть также применен при разделении персонажей на положительных, отрицательных и прочих. После просмотра обучающиеся могут аргументировать отнесение героя мультфильма в ту или иной классификационную группу.

В советских полнометражных мультфильмах, основанных на народных сказках, выражены русские культурные концепты, характеризующие традиции, уклад и быт деревни, менталитет народа (м/ф «Конек-горбунок» 1975 г., «Сказка о царе Салтане» 1984 г. [10] и др.). Подобные мультфильмы включают в себя описания типичного русского пейзажа: красно солнышко, широка степь, дремучий лес, золотая нива, березовая роща. Имеется в виду, что в данном случае речь будет идти и о реалиях, и о стилистике (сочетаемости устойчивых эпитетов и метафоры). Студентам, принадлежащим к иной лингвокультуре, будет интересно увидеть полноценно такие картины природы средней полосы и сопоставить их со стилистически маркированным вербальным описанием.

Советские реалии также вызывают интерес у обучающихся русскому как иностранному. Можно предположить, что передача коммунистической атрибутики и других реалий советской идеологической культуры вызовет интерес среди обучающихся из стран бывшего «советского блока»: Вьетнам, Китая, ГДР и др. Как правило, героями советских мультфильмов во множестве случаев становились октябрята и пионеры, следующие идеям коммунизма и готовые прийти на помощь, демонстрировавшие коллективизм, честность и трудолюбие [14, С. 273]. Неотъемлемым атрибутом положительного героя в советском мультфильме становился пионерский галстук (м/ф «Проделкин в школе» 1974 г., м/ф «Остров ошибок» 1955 г., «Опять двойка» 1957 г., «В стране невыученных уроков» 1969 г. , «Баранкин, будь человеком!» 1963 г. [10] и др.). Обучающиеся могут дискутировать на русском языке на тему того, имеют ли современные детские организации подобный социальный авторитет и какие идеи выражают они сегодня. В мультипликационном фильме «Чебурашка идет в школу» 1983 г. Чебурашка, будучи неграмотным, отправляется в школу. В этой связи в мультфильме представлена традиционная советская школьная форма для девочек (ее в одном из эпизодов надевает и Шапокляк) и для мальчиков. В совокупности с пионерским галстуком школьная форма представляет собой новый для иностранцев визуальный код советского образа жизни. Можно сказать, что предметное содержание советских мультфильмов и номинации советских реалий отражают не только быт советских людей, но и мировоззрение, присущее людям той эпохи и во многом характерное для современного русскоговорящего человека.

Фразеология – феномен, который находится на стыке культуры и лексики. Советские мультипликационные фильмы содержат множество существующих в русском языке идиоматических единиц, которые употреблены в «живом» контексте. Именно это и представляет их ценность – обучающиеся наблюдают, при каких обстоятельствах может быть употреблено выученное ими ранее сочетание.

Существуют и фразеологические единства, которые возникли непосредственно благодаря мультфильмах. Многие высказывания персонажей из мультфильмов активно входят в русский язык, постепенно превращаются в пословицы и поговорки, фразеологизмы и устойчивые выражения. О значимости прецедентных феноменов подобного типа свидетельствует, появление в 2018 году первого специального словаря, посвященного крылатым выражениям из мультфильмов. «Не смешите мои подковы!» (Словарь крылатых выражений из мультфильмов) [15]. Прецедентные имена и высказывания из мультфильмов являются важной составляющей интертекстуального тезауруса языковой личности, и используются практически ежедневно в заголовках газет, в текстах песен, в разговорной речи [16, С. 68]. Эти единицы обладают большим культурным потенциалом и очень важны для эффективной межкультурной коммуникации, но в то время они представляют большие трудности для иностранцев. К примеру, выражение «кот Леопольд», по имени главного персонажа (м/ф «Приключения кота Леопольда» 1975 г.), охарактеризует добродушного, миролюбивого человека, уклоняющегося от ссор и драк [13, С. 668]. Источником пополнения фразеологического запаса обучающихся русскому языку являются высказывания персонажей мультфильмов. В качестве примеров приведем ставшее крылатым обозначающее шутливую угрозу выражение «Ну погоди!» или «Ну, заяц, ну погоди!» (м/с «Ну погоди!» 1969 г.), фразу «свободу попугаям!» (м/с «Возвращение блудного попугая» 1987 г.), «Спокойствие только спокойствие» (м/ф «Малыш и Карлсон», 1968 г.), «Рыжий, рыжий, конопатый» (м/ф «Рыжий, рыжий, конопатый», 1971 г.), «Пустяки, дело житейское» (м/ф «Малыш и Карлсон», 1968 г.), «Ребята, давайте жить дружно!» (м/с Приключение кота Леопольда, 1975-1987 г.), «всё потому что кто-то слишком много ест», «это неправильные пчелы», «кто ходит в гости по утрам, тот поступает мудро», «кажется, дождь собирается...» («Винни-Пух и все-все-все» 1969 г.), «ловкость рук и никакого мошенства» (м/ф «Приключения поросенка Фунтика» 1986 г.).

Несмотря на яркую культурную специфику, советский мультфильм способен заинтересовать иностранного студента и за счет универсальности сюжетов и образов: добро в мультфильмах побеждает зло, зачастую в мультфильмах присутствует монстр, чудовище, мультфильм динамичен по сюжету и техническому исполнению. Известен, к примеру, международный успех анимации «Ёжик в тумане», собравший 35 международных наград и являющийся любимым мультфильмом прославленного японского аниматора Миядзаки. Успех в странах Азии имели и мультипликационные фильмы из серии про Чебурашку. Кроме того, собственные адаптации истории о Карлсоне, Пеппи Длинныйчулок, сказок Андерсена и братьев Гримм были сняты не только в Советском Союзе, но и во многих других странах; несомненно, изучающие русский как иностранный будут с интересом сравнивать их национальную и советскую интерпретации известных детских произведений.

Как указано выше, мультфильмы выполняют роль средства освоения стилистики языка. В данной связи предположим, что важная функция мультфильма в лингводидактике – лексико-образная. Это означает, что данный вид культурного творчества отражает художественное многообразие речи. Запоминание рифмованных текстов, часто встречающихся в мультфильмах, эпитетов, сравнений, устойчивых выражений, лексических и синтаксических повторов повышает интерес студентов к изучению русского языка. Ценность мультфильма как дидактического материала выражается и в том, что стилистика и прочие языковые средства в нем оказываются погруженными в коммуникативный контекст. Диалог

мультфильмов, как правило, «структурируется согласно функционально-прагматическим правилам диалогического общения» [11, С. 239].

Аутентичная советская мультипликация по сравнению с текстом или видеоматериалом, подготовленным для иностранной аудитории, безусловно, является трудным в освоении материалом. Преподаватель при отборе мультфильма должен ориентироваться на его языковую доступность: диалоги не должны быть перегружены причастными и деепричастными оборотами, сложносоставными конструкциями, архаизмами [9, С. 18]. Незнакомые слова и грамматические явления допустимы лишь в том случае, если они могут быть понятны с помощью дословного перевода и по визуальному контексту. Следующее требование, предъявляемое к отбору мультфильмов, – художественно-эстетическая, содержательная и познавательная ценность.

Можно сказать, что следует сопоставлять конкретный мультфильм с целью занятия и уровнем подготовки учебой группы. К примеру, мультфильмы серии «Крокодил Гена» обладают довольно универсальным сюжетом, мультфильм музыкален, вызывает интерес даже у взрослой аудитории. С языковой точки зрения он помогает освоить этикетные формулы, наиболее типичные бытовые диалоги. Анализ показал, что диалоги в мультфильмах серии строятся из 6-8 реплик, что вполне может быть использовано в качестве основы для разработки раздаточного материала с упражнениями. Для обучающихся начального уровня (1 год обучения русскому языку) также вполне подойдут мультфильмы «Домовенок Кузя» (бытовые диалоги, повседневная лексика), «Вовка в тридевятом царстве» (народные реалии, этикетные формулировки, повседневная лексика).

Для обучающихся более высокого уровня освоенности русского языка (2-3 год обучения русскому на базе высшего учебного заведения) может подойти мультфильм «Трое из Простоквашино»: в пользу его применения отметим крайне необычный сюжет, обилие бытовой лексики, сниженной лексики, игры слов, юмора, этикетных оборотов. Аналогичный уровень трудности представляет мультфильм «Приключения поросёнка Фунтика», обладающий схожими языковыми характеристиками.

Обучающимся русскому как иностранному, уровень знаний которых можно оценить как высокий и соответствующий 3-4 году изучения русского, могут быть предложены более «серьезные» образцы мультипликации (к примеру, «Тайна третьей планеты», более сложный, чем вышеупомянутые – по причине принадлежности его к научно-фантастическому жанру, длительности (это полнометражный фильм), специализированной терминологии).

Выводы. Использование мультфильма на занятиях по русскому языку как иностранному является вполне перспективным дидактическим инструментом. С одной стороны, учащиеся знакомятся с разнообразием культурного, коммуникативного, лексического, стилистического и грамматического материала, с другой стороны, активизируется их познавательная деятельность и расширяются культурологические знания. Эффективность работы с мультфильмом достигается главным образом путём учёта различных факторов. Во-первых, мультфильм и используемая в нем лексика должны соответствовать уровню языковой подготовки, возрастным и профессиональным интересам обучающихся. Во-вторых, язык мультфильма должен быть знакомым им, общеупотребительным, не перегруженным сложными синтаксическими конструкциями и т.п. В-третьих, к мультфильму должны прилагаться различные языковые задания, направленные на развитие всех видов речевой деятельности (чтение, аудирование, говорение, письмо).

Таким образом, мультфильм как средство обучения на уроке иностранного языка обладает огромными воспитательными возможностями. Использование сказок предоставляет обширный нравственный потенциал. Он выступает ещё и как механизм нравственного и эстетического воспитания. Мультфильм обладает мотивационным потенциалом: он интересен учащимся по своей содержательной основе и стимулирует их к овладению иностранным языком. Изучение русского как иностранного языка посредством советской мультипликации способствует расширению кругозора студентов, повышает их культуру, приобщает к культуре носителей изучаемого языка. Отбор советских мультфильмов должен осуществляться на основании критериев художественно-эстетической, содержательной и познавательной ценности.

Литература:

1. Ангеловски, К. Учителя и инновации: Книга для учителя Пер. В.П. Диденко / К. Ангеловски. – М.: Просвещение, 1991. – 156 с.

2. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 286 с.

3. Выготский, Л.С. Психологические факторы, влияющие на процесс запоминания речевого материала / Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 1956. – С. 53.

4. Ермаков, В.Л. Использование сказки в качестве методического средства на уроках английского языка / В.Л. Ермаков // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2015. – №24. – С. 128-132.

5. Зайдия, С. О преподавании русского языка в дамасском университете / С. Зайдия // Русский язык за рубежом. – № 2. – 2001. – С. 80-88.

6. Костикова, Л.П. Диалоговый подход к культуре и межкультурному образованию / Л. П. Костикова / Педагогика. – 2008. – №6. – С. 56-60.

7. Немова, О.А. Мультипликационные фильмы как средство формирования семейных духовно-нравственных ценностей / О.А. Немова, А.Ф. Бурухина // Вестник Московского университета. Серия 18. Социология и политология. – 2014. – №1. – С. 152-174.

8. Сафонова, В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В.В. Сафонова. – Воронеж: Истоки, 1996. – 318 с.

9. Сафонова, В.В. Культуроведение в системе современного языкового образования / В.В. Сафонова / Иностр. языки в школе. – 2001. – №3. – С. 10-19.

10. Союзмультфильм. Все фильмы студии // Аниматор. – 2022. – URL: https://animator.ru/db/?p=show_studia&sid=16&sp=2. – Дата доступа: 11.03.2022.

11. Федотова, И.П. Вербальные интертекстуальные маркеры в серии мультфильмов о трёх богатырях / И.П. Федотова // Вестник БГУ. – 2016. – №4 (30). – С. 233-240.

12. Харитонова, С.В. Педагогическое содействие развитию культурологической компетенции студентов университета на занятиях по иностранному языку / С.В. Харитонова // Дис. канд. пед. наук. Магнитогорск, 2006. – 149 с.

13. Чигринова, Е.А. Фразеологизмы советской эпохи и нового времени (на материале словарей) / Е.А. Чигринова // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. – 2020. – №4. – С. 662-670.

14. Шаханская, А.Ю. Сравнительный анализ эволюции образа школьника в советских и российских мультфильмах / А.Ю. Шаханская // Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык. – 2017. – №4. – С. 271-285.

15. Шулежкова, С.Г. Не смешите мои подковы!: словарь крылатых выражений из мультфильмов / С.Г. Шулежкова; Министерство образования и науки Российской Федерации, ФГБОУ ВО "Магнитогор. гос. технич. ун - т им. Г.И. Носова". – Магнитогорск: Магнитогор. дом печати, 2018. – 179 с.
16. Черняк, В.Д. Персонажи мультфильмов как составляющая интертекстуального тезауруса языковой личности / В.Д. Черняк, Х. Ли // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2019. – № 5 (202). – С. 88-94.
17. Черняк, В.Д. "Баба-Яга против": прецедентные феномены из мультфильмов в политическом дискурсе / В.Д. Черняк, Х. Ли // Политическая лингвистика. – 2020. – № 4 (82). – С. 68-76.

Педагогика

УДК 37

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Магомедханова Умагани Шамхаловна
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики обучения русскому языку и литературе Абдурахманова Азра Гитиномагомедовна
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала);
старший преподаватель кафедры педагогики и дошкольной психологии Джегистаева Лариса Исаевна
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет» (г. Грозный)

ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕУРОЧНОЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье изучен процесс организации внеурочной познавательной деятельности обучающихся как фактор эффективности воспитательной системы начальной школы. Сделан вывод о том, что внеурочная деятельность – это один из основных компонентов образовательного процесса и одна из форм организации свободного времени обучающихся, которая направлена на решение задач их воспитания и социализации. Внеурочная деятельность способствует расширению образовательного пространства, предоставляет младшим школьникам большой спектр занятий, создаёт дополнительные условия для развития обучающихся. При разработке программы внеурочной познавательной деятельности, формы и содержание выстраиваются таким образом, чтобы они обеспечивали устойчивое развитие воспитательных результатов.
Ключевые слова: внеурочная деятельность, познавательная деятельность, обучающийся, воспитательная система, начальная школа.
Annotation. The article studies the process of organizing extracurricular cognitive activity of students as a factor in the effectiveness of the educational system of elementary school. It is concluded that extracurricular activities are one of the main components of the educational process and one of the forms of organizing students' free time, which is aimed at solving the problems of their education and socialization. Extracurricular activities contribute to the expansion of the educational space, provide younger students with a wide range of activities, and create additional conditions for the development of students. When developing a program of extracurricular cognitive activities, the forms and content are arranged in such a way that they ensure the sustainable development of educational results.
Key words: extracurricular activities, cognitive activity, student, educational system, elementary school.

Введение. В современном мире образовательные организации должны не только «вооружать» обучающихся знаниями по определенным предметам, но и предоставлять возможности каждому ребенку проявить себя, научиться работать самостоятельно, адаптироваться при смене вида деятельности. При этом образовательная среда, организуемая в школах, зачастую недооценивает роль воспитывающих функций, которые должны быть в приоритете. Без воспитания невозможно создать школу, в которой бы гармонично развивалась личность.

Среди направлений развития воспитательной системы начальной школы продуктивным является внеурочная познавательная деятельность, которая дает возможности развивать способности обучающихся, формировать личностные качества, работать в режиме поиска.

Изложение основного материала статьи. Внеурочная деятельность в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования дает возможность образовательной организации добиться повышения качества образования, удовлетворить потребности обучающихся в досуге, создать условия для проявления и развития обучающимися своих интересов на основе свободного выбора, постижения духовно-нравственных ценностей и культурных традиций.

Младший школьный возраст – это период жизни ребенка от 6-7 до 10 лет, когда формируются основные навыки, умения, качества, приобретается большой объем научных знаний, опыт социальной жизни. Ребенок, который начинает обучение в школе, полностью перестраивает свое отношение с миром. Младший школьный возраст – это период благоприятных изменений, вступления в новый коллектив, время выстраивания межличностных отношений.

Психолог А.Н. Леонтьев, считает период младшего школьного возраста сензитивным для формирования организованности, саморегуляции познавательного отношения к миру. В этом возрасте происходит большой скачок в развитии интеллекта, памяти, мышления; младший школьник учится принимать решения, обобщать, делать выводы. Во многом будущее развитие ребенка зависит от полноценного опыта, полученного в период обучения в начальной школе [3, С. 145].

В педагогическом словаре для студентов Г.М. Коджаспирова определяет младший школьный возраст как возраст заметного формирования и развития личности человека. По мнению профессора, на этапе обучения в начальной школе происходит процесс закономерного изменения личности в результате ее социализации. Обучающийся вступает во взаимодействие с окружающим миром, овладевая достижениями человечества. В младшем школьном возрасте характерными становятся новые отношения со взрослыми и сверстниками, включение в целую систему коллективов [2, С. 46].

Г.С. Абрамова дает следующее определение младшему школьному возрасту – это период формирования моральных идей и правил. Большинство моральных норм усваивается именно на этапе начальной школы. Обучающийся в этом возрасте с интересом и увлечением принимает общечеловеческие нормы, правила, законы. Он стремится к похвале за «правильное» поведение [1, С. 220].

Для младших школьников характерным является желание оценить поступок окружающих с позиции нравственного поведения, требовать соответствующего поведения от своих сверстников, младших детей, при этом критерии оценки дети заимствуют у взрослых. В младшем школьном возрасте интенсивно формируется сфера мотивации, происходят изменения в

потребностной сфере. Одними из самых важных потребностей становятся потребности в уважении, признании важности, достижение успехов в различных видах деятельности, одобрение со стороны учителей и родителей. В возрасте 7 лет обостряется потребность в познании «значимых» для общества объектов. Младшие школьники испытывают необходимость реализовать себя, приобщаясь к социальным сторонам жизни.

Для развития в младшем школьном возрасте самостоятельности, инициативности, внимания, творческих способностей, произвольного внимания необходимым условием является развитие познавательного интереса, которое возможно не только во время проведения уроков, но и в условиях организации внеурочной деятельности.

При организации внеурочной деятельности младших школьников, координирующая роль, как правило, принадлежит классному руководителю, который выполняет ряд функций:

– осуществляет взаимодействие с педагогами, реализующими программы внеурочной деятельности;

– сотрудничает с родителями обучающихся;

– организует включение обучающихся в различные виды деятельности, основываясь на их интересах, склонностях, возможностях и потребностях;

– руководит образовательным и воспитательным процессом, способствующим созданию комфортной атмосферы в классе, развитию личности обучающихся.

Цель внеурочной деятельности – достижение обучающимися личностных и метапредметных результатов, обучающийся должен научиться чувствовать, действовать, принимать решения. Внеурочная деятельность является обязательной для образовательной организации, тесно связана с образовательной программой.

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования определены задачи внеурочной деятельности: обеспечение комфортной адаптации обучающихся в образовательной организации; оптимизация учебной нагрузки; улучшение условий для развития обучающихся; учет возрастных и индивидуальных особенностей.

Е.Н. Степанов отмечает, что внеурочная деятельность – это активность детей, проявляемая вне уроков, играющая важную роль в развитии обучающихся и формировании коллектива. Она направлена на познание и преобразование себя и обусловлена потребностями обучающихся и их интересами [4, С. 36]. Внеурочная деятельности на первое место ставит формирование и развитие определенных личностных качеств обучающегося, формирование позитивной среды в школьном коллективе, ознакомление и приобщение к моральным и духовным ценностям.

Г.В. Цветкова определяет внеурочную деятельность, как один из видов деятельности, построенный педагогом или обучающимся самостоятельно, основанный на принципах добровольного выбора, самообразования, саморазвития, нацеленный на социализацию обучающихся, развитие их творческих способностей. Внеурочная деятельность – это время раскрытия детьми своих талантов, интересов, увлечений и проявление творчества. Важнейшей для педагога является необходимость заинтересовать ребенка, предложить ему такую форму работы, от участия в которой обучающийся будет получать удовольствие [5, С. 98].

Организация внеурочной деятельности должна осуществляться во внеурочное время при направляющей роли учителя. Г.П. Буданова акцентирует внимание на том, что реализация внеурочной деятельности – это возможность для организации межличностных отношении в детском коллективе, а также осуществление взаимосвязи обучающегося с педагогом. В процессе реализации внеурочной работы обеспечивается обогащение интересов школьников, формирование общекультурных ценностей [6, С. 76]. Именно в период обучения в начальной школе происходит целенаправленное, систематическое овладение обучающимися тем багажом знаний, который формирует будущий характер, волю, взгляд школьников на мир.

Внеурочная деятельность обладает следующими особенностями:

– отсутствие постоянного контроля результатов детей, что позволяет создать более комфортную, спокойную среду для обучающегося, формирует отношение равноправия между обучающимся и учителем;

– содержание внеурочной деятельности построено с учетом интересов, желаний, потребностей школьников, родителей, учителей;

– внеурочная деятельность позволяет в большей степени раскрыться таланту обучающихся, дает возможность проявить себя, внести инициативу на занятия;

– внеурочная деятельность носит добровольный характер;

– содержание внеурочной познавательной деятельности основывается на исследовании интересов и потребностей обучающихся различного возраста;

– широко используются разнообразные формы средства и методы воспитательной работы;

используется различное образовательное пространство (актовые, спортивные залы, места для прогулок, экскурсий и т.д.);

– привлечение родителей, обучающихся старшей и средней школы для передачи опыта социальной жизни;

– внеурочная деятельность может быть реализована в каникулярное время, выходные дни.

Принято выделять следующие формы организации внеурочной деятельности. Одна из форм – это массовая работа. Такая работа обычно задействует большое количество обучающихся, она является самой популярной в школах. Ей присуще использование различной символики, атрибутики, большое эмоциональное воздействие на детей, активизация деятельности младших школьников. В массовой работе могут быть задействованы обучающиеся разных возрастных групп. К массовым формам работы относятся: викторины, соревнования, различные конкурсы, концерты, турниры, олимпиады. Следующая форма – групповая работа. К групповым формам работы относятся факультативы, кружки, различные клубы по интересам (клуб «Что? Где? Когда?», «Самый умный», «Интеллектуальный КВН» и т.д.).

Существует такая форма организации внеурочной деятельности, как парная. Данная форма предусматривает распределение обучающихся по интересам. Парная форма работы – это подготовка выступлений, проектов, докладов. Младшим школьникам интересны групповые, массовые, парные формы организации внеурочной деятельности. Обучающиеся проявляют интерес, работают с большой отдачей, учатся выслушивать других. Данные формы работы позволяют выявлять творческую одаренность детей, развивать способности, разнообразить кругозор. При организации внеурочной деятельности учитываются социокультурные особенности, общешкольные традиции, интересы обучающихся.

Одна из форм организации внеурочной деятельности обучающихся -индивидуальная работа. К ней относится подготовка различных презентаций, выступлений, номеров художественной самодеятельности, рефератов, и т.д. Организация данной формы внеурочной деятельности требует от педагога учета индивидуальных особенностей обучающихся, изучения их интересов. Индивидуальная форма может быть также направлена на коррекционную работу с обучающимися.

Познавательная внеурочная деятельность направлена на формирование научного мышления, активизацию познавательного интереса, развитие творческого потенциала, расширение кругозора обучающихся, углубление знаний по предметам, развитие интеллекта с учетом интересов и способностей ребенка. Большое значение в развитии познавательного

интереса младших школьников имеет организация внеурочной деятельности по предметам школьной программы. Она призвана расширять кругозор обучающихся, углублять научные знания, развивать интеллект, творческие способности, стимулировать умственную деятельность.

При организации внеурочной деятельности общеинтеллектуального направления основными формами организации являются: кружки, научные сообщества, факультативы, экскурсии, исследовательские проекты, олимпиады, различные конкурсы познавательной направленности, научные клубы, соревнования, турниры, доклады и т.д.

Данное направление ориентировано на помощь обучающимся в овладении разнообразными способами познания, развития познавательной активности, любознательности. Оно предназначено обеспечить достижение планируемых результатов основной образовательной программы начального общего образования.

В соответствии с ФГОС НОО, ребенок как субъект учебного процесса может самостоятельно по своей инициативе выбирать вариант получения знаний. Стандарты внесли изменения в структуру, содержание целей и задач, где главным стало формирование у обучающихся общеучебных умений и навыков. Особую роль в данном процессе выполняют активные методы познания. Общеинтеллектуальное направление внеурочной деятельности помогает обучающимся освоить предметные знаний, овладеть различными способами познания.

Воспитательные результаты внеурочной деятельности младших школьников принято распределять по трём уровням.

Первый уровень – это приобретение и освоение обучающимся знаний о поведении в обществе, в школе, дома, о нормах поведения в различных жизненных ситуациях, при взаимодействии с людьми разного возраста, пола, статуса в обществе. Данный уровень достигается при взаимодействии младшего школьника и педагога, как значимого носителя положительного социального знания и жизненного опыта. Например, на занятии, где происходит обсуждение социальной жизни, роли каждого человека в обществе, педагог приводит пример, в котором отражены положительные роли учителя и обучающегося.

Второй уровень результатов внеурочной деятельности обучающихся – это приобретение опыта положительного отношения к общечеловеческим ценностям. Это переживание позитивного и бережного отношения к данным общепринятым ценностям. Данный уровень достигается при взаимодействии с детским дружественным коллективом сверстников.

Третий уровень результатов внеурочной деятельности обучающихся – это приобретение опыта самостоятельного общественного действия в социуме, за пределами дома, школы, привычной и дружественной среды, при общении с незнакомыми людьми.

В соответствии с изложенным выше, определим цели внеурочной деятельности для каждого субъекта образовательного процесса.

Цель реализации внеурочной деятельности для обучающихся образовательной организации: формирование самостоятельности, развитие рефлексии, умения аргументировано высказывать свою точку зрения, повышение мотивации к учебной деятельности.

Цель реализации внеурочной деятельности для педагогов образовательной организации: повышение качества образования, индивидуальная развивающая работа с обучающимися, формирование исследовательской и проектной компетентности.

Цель реализации внеурочной деятельности для администрации и руководителя образовательной организации: повышение качества образования, развитие социальных связей, реализация индивидуальной траектории развития ребенка.

Рассмотрим деятельность каждого участника образовательного процесса при реализации поставленных целей и задач внеурочной деятельности.

– администрация должна обеспечить образовательную организацию кадровыми, финансовыми, информационными ресурсами, необходимой нормативной базой. Должна проводить мониторинг качества реализации внеурочной деятельности в образовательной организации;

– педагоги обязаны участвовать в разработке программ внеурочной деятельности, совершенствовать свое профессиональное мастерство, делать выбор форм и методов образовательных технологий. Организовывать развивающую среду для проведения внеурочных занятий, участвовать в мониторинге удовлетворенности организацией внеурочной деятельностью;

– родители могут участвовать в диагностике с целью выявления интересных программ по направлениям внеурочной деятельности, а также участвовать в мониторинге удовлетворенности организацией внеурочной деятельности;

– участие обучающихся во внеурочной деятельности подразумевает следующие результаты: формирование интереса по общеобразовательным предметам, реализация индивидуальной траектории развития, участие в проектно-исследовательской деятельности, развитие индивидуальности каждого, саморазвитие, самообразование, приобретение социально-значимых норм поведения в обществе.

Формы проведения внеурочных занятий: очно с педагогом школы, очно с педагогами других образовательных организаций, заочно, в том числе с использованием дистанционных технологий и электронного обучения.

Рассмотрим риски, трудности и проблемы в реализации программ внеурочной деятельности и пути их разрешения. Одна из проблем – низкая мотивация педагогов из-за нехватки материального обеспечения. Данная проблема может быть решена активным использованием нематериальных стимулов. Одной из трудностей может быть отсутствие в образовательной организации специалистов. Данная трудность может быть решена привлечением специалистов дополнительного образования. Следующая проблема – это нехватка учебно-методических пособий. Данная проблема может быть решена увеличением объема использования Интернет-ресурсов. Одна из проблем – это недостаточная методическая подготовка педагогов. Данная проблема может быть решена прохождением курсов подготовки, организацией методических занятий для педагогов.

Внеурочная познавательная деятельность традиционно является одним из самых распространённых видов внеурочной деятельности детей в образовательных организациях. При разработке программы внеурочной познавательной деятельности, формы и содержание выстраиваются таким образом, чтобы они обеспечивали устойчивое развитие воспитательных результатов. Это предполагает приобретение обучающимся социального знания об устройстве общества, нормах поведения, формирование положительного отношения к базовым общественным ценностям, приобретение обучающимся опыта самостоятельного общественного действия.

Воспитательные результаты внеурочной познавательной деятельности могут быть реализованы в следующих формах: познавательные кружки, факультативы; познавательные викторины, экскурсии; исследовательские проекты; познавательные акции.

Внеурочная познавательная деятельность – это база для активизации процесса познания, развития интересов и предрасположенностей. Психолого-педагогический потенциал данного вида деятельности предоставляет возможность выступать ей в роли системообразующего элемента педагогического процесса, а также в качестве фактора становления

воспитательной системы образовательной организации. Внеурочная познавательная деятельность дает возможность обучающимся развивать свои способности, работать в режиме поиска. Познавательная деятельность – процесс отражения человеком окружающей деятельности, который строится не на приобретении знаний и умений, а на личном отношении к результатам своей деятельности. Успешность познавательной деятельности зависит от самостоятельности и заинтересованности обучающихся.

Выводы. Внеурочная деятельность способствует расширению образовательного пространства, предоставляет младшим школьникам большой спектр занятий, создаёт дополнительные условия для развития обучающихся. Познавательная деятельность направлена на формирование научного мышления, активизацию познавательного интереса, развитие творческого потенциала, расширение кругозора обучающихся, углубление знаний по предметам, развитие интеллекта с учетом интересов и способностей ребенка.

При разработке программы внеурочной познавательной деятельности, формы и содержание выстраиваются таким образом, чтобы они обеспечивали устойчивое развитие воспитательных результатов. Внеурочная познавательная деятельность – это база для активизации процесса познания, развития интересов и склонностей. Внеурочная познавательная деятельность дает возможность обучающимся развивать свои способности, работать в режиме поиска.

Литература:

1. Абрамова, Г.С. Практикум по возрастной психологии: учеб. пособие для вузов / Г.С. Абрамова. – Москва: Изд- во Империя, 1988. – 477 с.
2. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – Москва: Изд- во Академия, 2000. – 88 с.
3. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев, Е.Е. Соколова. – Москва: Изд- во Смысл, 2005. – 548 с.
4. Степанов, Е.Н. Методические советы по организации внеурочной деятельности учащихся начальных классов / Е.Н. Степанов // Завуч начальной школы. – 2011. – №6. – С. 36-64.
5. Цветкова, Г.В. Тьюторское сопровождение образовательного процесса. Технология смыслопоисковой деятельности / Г.В. Цветкова. – Волгоград: Изд- во Учитель, 2020. – 138 с.

Педагогика

УДК 37.014.521:297

научный сотрудник Маламагомедов Джамалудин Муртазалиевич
Дагестанский федеральный исследовательский центр РАН (г. Махачкала)

СИСТЕМА ИСЛАМСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДАГЕСТАНЕ В XI – НАЧАЛЕ XX ВВ.

Аннотация. В статье рассмотрена проблема становления и развития конфессионального (исламского) образовательного кластера в Республике Дагестан в обозначенный период. Традиции и инновации религиозного образования и воспитания всегда были актуальными и востребованными в научно-педагогическом сообществе, особенную остроту приобретает данный вопрос в настоящее время, когда повсеместно отмечается возрождение института ислама и исламских учебных заведений, а также необходимость создания отечественной богословской школы. Цель исследования – выявление системы разноуровневого исламского образования в дагестанском обществе, осмысление факторов мотивации интереса к религиозным знаниям.

Ключевые слова: исламское образование, религиозные знания, примечетские школы, Дагестан, мактаб, медресе, исламские институты.

Annotation. The article considers the problem of the formation and development of the confessional (Islamic) educational cluster in the Republic of Dagestan in the designated period. The traditions and innovations of religious education and upbringing have always been relevant and in demand in the scientific and pedagogical community, this issue is becoming especially acute at the present time, when the revival of the institute of Islam and Islamic educational institutions is everywhere, as well as the need to create a national theological school. The purpose of the study is to identify the system of multi-level Islamic education in the Dagestan society, to comprehend the factors motivating interest in religious knowledge.

Key words: Islamic education, religious knowledge, schools of note, Dagestan, maktab, madrasah, Islamic institutes.

Публикация подготовлена в рамках поддержанного РФФИ научного проекта № 21-011-44245 «Исламский дискурс: теологическая мысль и коммуникация в русскоязычной оболочке»

Введение. Бесспорно, исследование вопросов религиозно-конфессиональной педагогики позволит выявить её место в структуре педагогической науки. Кроме того, оно может быть эффективным инструментом мониторинга с целью последующего регулирования соответствующего сегмента отечественной системы образования.

Сказанное в полной мере относится к такому полиэтничному и поликонфессиональному региону, как Республика Дагестан. Педагогами-исследователями на её территории неоднократно фиксировался факт взаимовлияния мусульманской и светской систем образования в ходе их поступательного развития [3; 5; 7; 13; 15].

Говоря о территории Дагестана, представляется возможным по имеющимся в нашем распоряжении источникам [10; 12; 14] проследить процесс развития системы мусульманского образования. На протяжении большей части своей истории последняя включала три уровня (табл. 1).

Таблица 1

Уровни традиционной системы мусульманского образования на территории РД

Уровень образования	Типы образовательных организаций
Начальное	Меткаб (примечетские школы)
Среднее профессиональное	Медресе
Высшее	Университет, институт, академия

Начавшийся с VII в. хиджры, процесс исламизации Дагестана, как отмечают ученые, завершился в XV веке. Вместе с исламом арабы привнесли в Дагестан арабскую культуру и письменность. В таких средневековых хрониках, как «История

Дербента и Ширвана», «Дербент намэ» или «Тарих Дагестан», нередко встречаются упоминания об осуществлявшемся в этот период переселении в Дербент арабов из различных регионов Халифата и последующей постройке здесь мечетей [1].

В силу охарактеризованных выше процессов, начиная с XI в., в крупных, а затем и в мелких населенных пунктах начали возникать центры по обучению исламу и арабской грамоте. Главной их задачей была подготовка представителей нового для региона сословия – мусульманского духовенства или «алимов». Позднее эта дефиниция стала обозначать членов мусульманского общества, владеющих развитой системой определённых знаний (‘илм). В неё входило, прежде всего, уверенное знание истин Корана. Кроме того, эта система включала также познания из области коранических наук. К таковым относились: догматика; сира; фикх; сунна.

Обучение вышеперечисленному предполагало системный подход. Соответственно, не должно вызывать удивления формирование охарактеризованных выше уровней системы мусульманского образования.

При этом в смысле охвата аудитории наибольшего внимания заслуживают примечетские коранические школы (мактабы). В их образовательном пространстве обучающиеся, прежде всего, усваивали систему умений и навыков, связанных с механическим чтением (тилават) и выучиванием (хифз) текста Корана. Процесс этот мог быть организован в любом более или мене подходящем месте: доме учителя – мударриса, площади перед мечетью, на рынке. При этом главным центром получения знаний являлась мечеть. Здесь в специально предназначенной комнате, называвшейся худжра (араб. – «комната», «клетка») организовывались занятия по чтению Корана и изучению основ письменности. Закономерным в русле описанной тенденции выглядет вывод, сделанный известным российским исследователем Л.И. Лавровым. Последний утверждал, что большинство пятничных мечетей, возведённых в периоды Средних веков и Нового времени на территории Дагестана, являлись не только религиозными, но и образовательными центрами [5, С. 262].

Как и в других мусульманских регионах, учителями в образовательных центрах Дагестана первоначально являлись упоминавшиеся ранее арабы. Их основной задачей являлось обучение Корану. Так, в XI в. в пятничной мечети Баб аль-Абваба (Дербента – авт.) преподавали ашаритские богословы имам Абу аль-Хасан аль-Басри и имам Абу Абдаллах ал-Кудаиби [2, С. 263].

Изложение основного материала статьи. Система исламского образования базировалась на двух фигурах: учителя-мударриса и ученика-мутаалима.

В пространстве рассматриваемой системы к учителям предъявлялись определённые квалификационные требования. Главным из них являлся совершенный махрадж и таджвид, т.е. правильное чтение текста Корана нараспев.

Со своей стороны ученик мутаалим должен был направить основную активность на усвоение навыков и умений, связанных с чтением и заучиванием текста Корана наизусть, не обязательно при этом понимая его смысл. Другим важным требованием к представителям данной категории было беспрекословное подчинение и выполнение требований мударриса.

На ранних этапах развития системы мусульманского образования в регионе в относящихся к ней организациях не имела распространения практика фиксации факта присутствия или отсутствия обучающихся. С другой стороны, если отсутствие мутааллима носило регулярный характер, то такого учащегося мударрис мог исключить их числа своих учеников и отправить домой к родителям.

Отсутствовали в этот период развития мусульманского образования и некоторые формы контроля: зачёты, тесты. Неизвестны были и табели успеваемости. Экзамены проводились в форме дискуссии (бахс). Проходила она следующим образом: по завершении изучавшейся главы или книги мударрис совместно с другими коллегами организовывали для учеников испытание по пройденному материалу. Отметим, что подобная форма контроля действует также в современных исламских учебных заведениях.

Первоначально в системе исламского образования отсутствовало и такое понятие, как «учебный год».

Продолжительность обучения также не подвергалась жёсткой регламентации. Чаще всего она составляла три или четыре года. С другой стороны, неспособные могли учиться и свыше восьми лет. Для последнего, впрочем, были объективные основания. Одно из них – возрастной состав обучающихся. Обычно в школы принимались дети семи-восьми лет. В исключительных случаях могли принимать и с пяти. Нередки были и случаи, когда наряду с детьми азы исламской науки постигали и взрослые учащиеся.

Обычно учебные занятия проходили шесть дней в неделю, кроме пятницы. Объявление дополнительных выходных зависело от личного усмотрения мударриса. Обучение, как правило, начиналось поздней осенью или зимой. Это объяснимо, если учесть, что именно в данное время года члены семей, ведущих традиционный образ жизни, в основном свободны от сельскохозяйственных работ. Занятия начинались рано утром. Продолжались они около полутора часов.

Самые способные ученики могли продолжить обучение. Это было возможным в случае успешного завершения первого этапа и сдачи экзамена. Кроме того, для перехода на очередную ступень требовалась рекомендация мударриса.

К XIX в. стремление к овладению азами исламской учёности, по всей видимости, имело достаточно широкое распространение на территории Дагестана. Так, известный исследователь кавказских языков XIX в. П.К. Услар (1816-1875), отмечал обязательное присутствие даже в небольших населённых пунктах «одного-двух человек, которые учат детей читать и писать из-за куска хлеба», т.е. профессиональных учителей. При этом, по его данным, школы были «при каждой мечети» [12, С. 3]. Этот исследователь также отмечал, что дагестанцы нередко «учатся от 8-летнего возраста до достижения 30 и более лет, переходя из одного училища в другое» [12, С. 4].

В общих чертах известно, как мог происходить такой переход. Как правило мударрис сам предлагал наиболее способного из своих мутааллимов другому преподавателю. Такое продвижение учеников по ступеням образования являлось негласным признанием их способностей и готовности продолжить обучение. Постижение исламской науки в образовательных организациях более высоких порядков, чем примечетские школы, тем более могло служить подтверждением достаточных способностей и рвения учеников, если учесть, что, например, в медресе практиковалось исключение неспособных мутааллимов ещё на начальных этапах подготовки.

Продолжая разговор об истории системы мусульманского образования на территории республики Дагестан, отметим также что небезынтересной особенностью школ средней и особенно начальной ступени было непостоянство. Последнее, в свою очередь, было связано с рядом других организационных особенностей последних. Исключительное право на организацию и ликвидацию такого рода образовательных организаций принадлежало мударрисам. Соответственно, медрессе или мактаб появлялись там, где появлялся мударрис, и исчезали после того, как он умирал или покидал тот или иной населённый пункт.

На наш взгляд, и это уже отмечалось ранее, ключевым положительным моментом школ при мечетях как формы организации образовательного процесса была широта охвата аудитории. Они были доступны вне зависимости от социального статуса и положения учеников в обществе. Учились в этих образовательных центрах в основном мальчики. Обучение девочек первоначально не приветствовалось. Однако на рубеже XIX-XX вв. в Дагестане были открыты первые отдельные школы для девочек. Они разделялись на мусульманские, христианские и иудейские [6, С. 148-158]. Это вполне

соответствовало исламскому традиционному праву, ведь шариат не запрещает женщине-мусульманке получать образование и работать.

Представители состоятельных семей, как правило, обучались с персональным наставником – му'аддибом. Но и их в большинстве случаев учили преимущественно религиозным наукам. Такая форма обучения была обычной практикой не только для территории Дагестана, но и в целом для традиционного исламского общества. Давая такого рода частные уроки зарабатывал на жизнь, например, знаток классической арабской литературы XI-XII вв., учитель известного Дербентского учёного Абу Бакра аль-Дарбанди, Муса ибн аль-Фараджи аль-Муаддиб ал-Лаббад (1058-1145) [2, С. 277]. Применительно к территории РД подобные примеры частной педагогической практики зафиксированы архивными документами конца XIX в. [6, С. 148-158]. Занятия с му'аддибом могли проводиться не только в доме ученика, но и в гостиницах [15, С. 24].

Не только при занятиях с частными учителями, но также и в образовательных учреждениях практиковалась индивидуальная работа с каждым учеником. Мударрис подходил персонально к каждому мутаалиму, который рассказывал ему домашнее задание, а после, в случае если рассказ мутаалима был хорош, мударрис зачитывал ему новый урок. Дагестанский этнограф и просветитель второй половины XIX в. Абдулла Омаров, преподававший в школе при мечети, оставил описание практиковавшейся там методики обучения. Сначала каждый ученик вызывался индивидуально и должен был «прочесть вчерашний урок». Далее наставник читал новый урок, под конец заставляя ученика «прочесть то же самое». Этот материал служил также «уроком для следующего дня». Оставшуюся же часть учебного времени «ученики занимались сами» [10, С. 23]. В школах при мечети обучение начиналось с тренировки правильного произношения букв арабского алфавита. Следующая ступень – чтение сур Корана. Каждую суру или главу Корана перечитывали несколько раз, пока учащийся не начинал читать её совершенно свободно, хотя при этом мог, как уже говорилось, и не понимать содержания.

Теперь перейдём к разговору о высшей ступени исламского образования на территории Дагестана. В XI в. в селе Цахур было основано одно из первых отделений высшей мусульманской школы «ан-Низамийа». В своем труде «Асар аль-билад ва ахбар аль-'ибад» («Памятники стран и известия людей») арабский историк XIII в. Закария аль-Казвини (1203-1283) сообщает об этом примечательном факте [4, С. 39.]. Также, не указывая на время их основания, ал-Казвини сообщает о существовании еще нескольких образовательных организаций в средневековом Дербенте: «В городе… много башен, в каждой из которых есть мадраса для тех, кто живёт поблизости и хочет заниматься религиозными науками» [4, С. 42]. Как видим, в начале второго тысячелетия в крупных городах Дагестана уже существовали организации высшего и среднего специального исламского образования.

Со временем немаловажной с точки зрения раскрытия темы настоящей статьи особенностью примечетских школ и медресе Дагестана стало появление элементов преподавания на родном языке. В рукописи сочинения персидского богослова XI-XII вв. Абу Хамида ал-Газали (1058-1111), обнаруженной в середине XX в. в селе Муги, на полях М.С. Саидов обнаружил записи переписчика, сделанные на даргинском языке. Анализ этих, достаточно объёмных, записей, а также других, сделанных на лакском языке, показал, что они являются переводами и комментариями к отдельным словам или предложениям основного текста рукописи [11, С. 135-147.]. Подобные примеры встречаются повсеместно. Возникновение таких помет было связано с попытками облегчить понимание изучавшихся текстов. Таким образом, начиная с XV-XVI вв., в примечетских школах Дагестана при изучении коранических и других текстов иногда использовались комментарии на местных языках. Именно для этого впоследствии была разработана система письма, в дальнейшем признанная как «аджам».

Отметим, что при этом на протяжении большей части своей истории школы при мечетях, а также медресе, были зачастую недостаточно хорошо оборудованы. Лишь в нескольких крупных населенных пунктах, таких, как Акуша, Кумух, Хунзах или Урада, фиксируется наличие медресе с хорошими помещениями, в той или иной степени оснащенных необходимым учебным инвентарем.

К неудовлетворительной материальной базе большинства организаций среднего, и особенно начального образования, со временем явно переставшей удовлетворять растущие потребности населения в постижении азов исламской учёности, к концу XIX в. добавился ещё один существенный фактор. Им стала острая нужда Российской империи в квалифицированных специалистах, необходимых интенсивно развивавшейся в этот период промышленности [5-6; 9]. Соответственно, не должен вызывать удивления тот факт, что на рубеже XIX-XX вв. в системе мусульманского образования России, в т.ч. применительно к рассматриваемому региону, фиксируется появление некоторых новых направлений. Их возникновение говорит нам об интенсификации поиска путей дальнейшего её совершенствования. Делались, например, попытки введения в учебный процесс изучения общеобразовательных дисциплин, звукового метода обучения грамоте и классно-урочной системы. В этот период в учебных заведениях региона также начали более широко использовать школьное оборудование и новые для тех лет учебники.

Одним из первых организаторов т.н. «новометодной» формы обучения в интересующем нас регионе был известный дагестанский просветитель Абусуфьян Акаев (1872-1932). Последний полагал, что для дальнейшего эффективного развития образования в культурном пространстве данной территории необходимо внести дополнительно в перечень изучаемых дисциплин такие светские предметы, как история или математика. Показательным примером таких школ могут служить две открытых в г. Темир-Хан-Шуры. Одна из них, новометодная школа «Общества Просвещения туземцев мусульман Дагестанской области» начала работу 10 октября 1905 г. с разрешения наместника Кавказа графа И.И. Воронцова-Дашкова (1837-1917). Вместе с функционировавшим при нём общежитием данное учебное заведение содержалось на ежегодные взносы членов общества. Другими источниками финансирования были: частная благотворительность; плата приходящих учеников за обучение [3].

Ряд предметов в образовательном пространстве данной организации преподавались на русском языке, другие, – на родном (табл. 2).

Таблица 2

Предметы, преподававшиеся на русском и родном языках в школе «Общества Просвещения туземцев мусульман Дагестанской области»

Язык	Предметы
Русский	Арифметика
	Геометрия
	История
	География
	Законоведение
	Русский язык
Родной	Арабский язык
	Родной язык
	Мусульманское вероучение

Начало распространения новометодных школ и их популярность свидетельствовали, с одной стороны, о достаточно высоких образовательных потребностях населения региона, с другой – о необходимости подготовки квалифицированных кадров для растущей промышленности РИ. Появление таких школ наглядно продемонстрировало существующие резервы внутренней перестройки традиционной арабо-мусульманской школы [3; 4; 7].

Вместе с тем увеличение числа новометодных школ не было показателем наличие неких коренных качественных изменений, произошедших в религиозном образовании. Большинство нововведений привносилось в образовательную практику не новыми подготовленными кадрами, а прежними представителями духовенства, занимавшимися религиозным обучением.

Таким образом, новометодные школы рассматриваемого периода представляли собой образовательные организации переходного типа от религиозного обучения к светскому. Часть школ при этом оставались чисто религиозными [5; 13]. В мае 1918 г. на территории республики была установлена Советская власть [3, С. 65]. Вскоре после этого во всех областях жизни, в т.ч., в культуре и образовании, началась политика секуляризации. На фоне сопротивления ей первоначально фиксируется определённое усиление авторитета и влияния лиц, занятых в системе мусульманского образования [5-6]. Это, в свою очередь, привело к соответствующей реакции со стороны новых властей. К 1930-м гг. система конфессионального образования в регионе была в основном свёрнута.

Выводы. На основе вышеизложенного мы можем с определённой долей уверенности утверждать, что по мере распространением ислама на территории современной Республики Дагестан и тесно связанного с этим процессом распространения культурного наследия начинает своё развитие система исламского образования.

При этом уже на ранних этапах её существования фиксируется существование преемственности религиозного образования.

В дальнейшем данная система была весьма востребована в регионе.

На рубеже XIX-XX вв. в неё также вошли элементы светского образования, в т.ч. на русском и родных языках народов региона.

В настоящий момент особенности развития общества и, в частности, образовательной системы, требует от нас пристального внимания к соответствующему опыту из истории республики в целях эффективной модернизации как светской, так и религиозной систем образования региона и всей страны.

Литература:

1. Абдуллаев, И.Х. Дербенд-наме на языках народов Дагестана (тексты и комментарии) / А.А. Исаев, Д.М. Маламагомедов, Г.М.-Р. Оразаев. – Махачкала: МавраевЪ, 2012. – 407 с.
2. Аликберов, А.К. Эпоха классического ислама на Кавказе: Абу Бакр ад-Дарбанди и его суфийская энциклопедия «Райхан ал-хака'ик» (XI-XII вв.) / А.К. Аликберов. – Москва: Восточная литература РАН, 2003. – 847 с.
3. Аюбова, Ш.И. Роль новометодных школ в модернизации образования дагестана / Ш.И. Аюбова / Статья в открытом архиве Дагестанский государственный педагогический университет. – № 3. – 01.02.2013
4. Каймаразов, Г.Ш. Об установлении Советской власти в Дагестане и образовании Дагестанской АССР / Г.Ш. Каймаразов, Л.Г. Каймаразова // История, археологии и этнография Кавказа. – Т. 14. – № 4. – 2018. – С. 63-77.
5. Маламагомедов, Д.М. Система традиционного образования в примечетской школе Дагестана: история и современное состояние / Д.М. Маламагомедов, Р.О. Рамазанов // Caucasian Science Bridge. – 2021. – Т.4. – № 3(13). – С. 28-42.
6. Маламагомедов, Д.М. Конфессиональные школы конца XIX – начала XX в. в городах Дагестанской области / Д.М. Маламагомедов // Вопросы истории. – 2018. – №7. – С. 148-158.
7. Муртузалиев, С.И. Конфессиональное образование в Дагестане в общероссийском образовательном контексте: история и современность / С. И. Муртузалиев, П.Ф. Рагимова. – 2-е изд., доп., ил. – СПб.: Алетейя. – 2020. – С. 295
8. Муцалханов, М.С. Проблемы подготовки подрастающего поколения Дагестана к труду и самостоятельной жизни в творческом наследии Абусупияна Акаева / М.С. Муцалханов // История и география Дагестана: Труды преподавателей ДГПУ. – Махачкала: Лотос, 2002. – Вып. 4. – С. 49-57.
9. Назир, ад-Дургели. Услада умов в биографиях дагестанских ученых / ад-Дургели Назир. – Москва: Издательский дом Марджани, 2012. – 440 с.
10. Омаров, А. Воспоминания мутаалима / А. Омаров // Сборник сведений о кавказских горцах. – Вып. I. – Тифлис, 1868. – С. 1-9.
11. Саидов, М.-С. Дж. Из истории возникновения письменности у народов Дагестана / М.-С. Дж. Саидов // Языки Дагестана. – Махачкала: Дагестанский филиал АН СССР, 1976. – Вып. 3. – С. 121-133
12. Услар, П.К. Этнография Кавказа. Абхазский язык / П.К. Услар. – Тифлис: 1887. – 194 с.
13. Хабибуллина, Г.Ю. Педагогическая система образования в исламе / Г.Ю. Хабибулина // Вестник ПСТГУ. Серия IV: Педагогика. Психология. – 2016. – Вып. 3(43). – С. 31-35
14. Ал-Гимрави, Хасанилав. Аварская хроника времен Кавказской войны, 1827-1831 гг. / Хасанилав Ал-Гимрави. – М.: Паблит, 2020. – 465 с.
15. Makdisi, G. The rise of colleges: Institute ons or learning in Islam and the West / G. Makdisi. – Edinburgh: Edinburgh University Press,1981. – 378 p.

УДК 378.2

старший преподаватель Мальцева Екатерина Юрьевна
Самарский университет (г. Самара)

РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ ОПЫТА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Аннотация. Статья направлена на изучение вопроса о профессиональной подготовке специалистов (педагогов) к работе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья на разных исторических этапах развития общества и образования. Автор в своем исследовании рассматривает основные роли, функции и задачи специалистов, осуществляющих педагогическую деятельность, направленную на обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Проводя данное исследование, автор применяет методы анализа и синтеза информации, позволяющие проследить динамику развития профессиональной деятельности педагогов, осуществляющих инклюзивное образование.

Ключевые слова: инклюзивное образование; обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья; специалисты (педагоги), работающие с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья.

Annotation. The article is aimed at studying the professional training of specialists (teachers) working with students with different disabilities. The author studies this specialists training at different historical periods of society and education development. In the research the main roles, functions and tasks of specialists engaged in students with disabilities teaching process are analyzed. In the research, the author uses methods of analysis and synthesis of information that allow tracing the dynamics of the development of teachers' professional activity conducting the inclusive education.

Key words: inclusive education, students with disabilities, specialists (teachers), who educate students with disabilities.

Введение. В настоящее время общество находится в стадии различных преобразований во всех сферах человеческой жизни: социальной, политической, экономической, духовной и образовательной. Важнейшей сферой является образовательная, так как это та сфера, где происходит процесс «зарождения» новой личности, ее воспитание и обучении.

Изложение основного материала статьи. Так, на первый план в современном обществе выходит предоставление образования всем представителям общества, с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и без, что влечет за собой внедрение инклюзивного образования [6].

В свою очередь инклюзивное образование – доступное образование для людей с ограниченными возможностями или со специальными потребностями. Инклюзивное образование является составной частью общего образования, которое подразумевает доступность образования для всех представителей современного общества, учитывая потребности обучающегося (в плане здоровья).

Все проводимые изменения в области образования обучающихся с ОВЗ влекут за собой необходимость поиска, или даже разработки и внедрения в учебный процесс новых методик, способствующих массовому обучению лиц с ограниченными возможностями здоровья совместно с лицами, не имеющими таких ограничений. Однако, как показывает практика, внедрение инклюзивного образования в общую систему образования сталкивается с рядом трудностей и противоречий, одной из таких трудностей является профессиональная подготовка специалистов, осуществляющих учебный процесс, направленный на обучающихся с ОВЗ.

Как известно обучение людей с ограниченными возможностями здоровья ведется на протяжении всего времени существования человечества, но реализовывали этот процесс в разные исторические периоды специалисты, деятельность которых иногда не имела ничего общего с педагогической деятельностью. Так, рассмотрим этапы становления инклюзивного образования в России и проследим, как изменялись роли, функции и задачи специалистов, работающих с обучающимися с ОВЗ. Итак, первый период приходится на IV-VI век, который характеризуется процессом зарождения всеобщего образования, рассчитанное только для людей без отклонений в здоровье. В Древней Руси к людям с отклонениями относились с пренебрежением, и такие люди вели несоциальную жизнь, «образ жизни растений». И общество никакого внимания не оказывало людям с такими особенностями. Второй период относится к VI-X векам, характеризующийся развитием общего образования. Примечателен этот этап постепенным принятием инвалидов обществом и первыми попытками обучения инвалидов в рамках развития общего образования. Отношение общества к людям с отклонениями в здоровье основывалась на религии, где она в свою очередь являлась основой гуманизации общества. В соответствии с религиозными предписаниями обществу следовало проявлять милосердие и сострадание к лицам с отклонениями в здоровье. Так, на Руси первое упоминание о людях с отклонениями здоровья (так называемых «аномальных людях») также относится к периоду принятия христианства, к периоду Крещения Руси, когда Киевский князь Владимир Святославович в Уставе о православной церкви обязал церковь помогать и заботиться об убогих, нищих и юродивых [4; 5; 6]. Третий период, датирующийся XI-XVII вв., характеризуется развитием просветительских течений, признанием общества всех людей равными и дающее возможность людям (детям) с ОВЗ и инвалидностью получать образование в соответствии с их возможностями. Так, в России, начиная с XVI в. государством разрабатывались и принимались правовые документы, закрепляющие права и свободы людей с отклонениями в здоровье: при Иване Грозном был принят «Стоглавый судебник», одна из статей которого была посвящена необходимости помещения убогих, нищих и юродивых в монастыри. При правлении Федора Алексеевича, был принят законодательный акт о правовом положении слабоумных в России (1677 г.), лишавший права распоряжаться своим имуществом слепых, глухих, глупых и пьяниц. К тому же, при его правлении был принят указ, который запрещал нищим, убогим и юродивым передвигаться по улице, путешествовать, им предписывалось находиться в специальных местах – богодельнях. Четвертый период развития и становления инклюзивного образования, приходится на период с XVIII века по XX век. В России, с приходом к власти Екатерины II (1762 г.) начали задумываться о создании домов для душевнобольных, так был принят Указ об учреждении Приказов общественного призрения от 1775 года, в которых было закреплена необходимость устройства и содержания воспитательных домов и домов для сирот, городских начальных школ, богоделен, работных домов для праздношатающихся и смирительных домов (для непокорных крестьян и непослушных детей), а также домов для неизлечимых и психических больных больниц [4]. С течением времени, в 1776 году в Новгороде был открыт приют для душевнобольных; еще один такой приют был открыт в 1779 в Петербурге при Обуховской больнице, а в 1785 году в Москве открылась больница для душевнобольных – Преображенская. Но этот Указ был рассчитан только на людей душевнобольных, но не на слабоумных. В лечебницы такого типа слабоумных практически не помещали. В России, в период революционно-демократического движения общественность стала обращать внимание на умственно отсталых людей. Позднее в этот период, Россия переживает события Великой октябрьской Революции 1917 года, в результате которой появились термины характеризующие людей с отклонениями в здоровье, их стали называть: «умственно дефектные», «телесно дефектные»,

«морально дефектные»; что, в свою очередь, послужило отправной точкой пересмотра социальной политики в отношении людей с отклонениями в здоровье [4]. Такого рода преобразования послужили поводом для ученых разрабатывать новые способы взаимодействия с такими людьми, способы их образования и социализации. Таким образом, позднее, Л.С. Выготский, советский ученый, выдающийся психолог, связавший психологию и педагогику воедино, автор «Основы дефектологии», во многом стал родоначальником развития отечественной специальной педагогики. Он говорил о необходимости поиска сильных сторон ребенка с отклонениями в здоровье (с ограниченными возможностями здоровья, в современном обществе) для его участия в образовательного процесса [3].

Эти преобразования и идеи спровоцировали открытие специализированных (коррекционных) образовательных учреждений для обучающихся с проблемами здоровья и отклонениями в развитии, это были образовательные учреждения-интернаты, в которых обучающиеся находились постоянно. С каждым годом процесс гуманизации общества становился одним из главных вопросов, пик своей распространенности данный процесс получил после Второй Мировой Войны (1945 г.), в результате чего была образована организация, защищающая права человека под названием Организация Объединенных Наций (ООН). Именно эта организация и положила начало реализации давно имеющихся планов в мировом сообществе относительно уравнивания прав людей с ограниченными возможностями здоровья. ООН инициировала принятие законов и инициатив относительно приравнивания прав детей с ОВЗ на получение образования, как и детей с обычными возможностями здоровья. В 1994 году впервые инклюзивное образование, обучение лиц (в частности детей) с нормальным и нарушенным развитием получило законодательное рассмотрение. Об инклюзивном образовании, о создании образовательных учреждений для людей с ограниченными возможностями здоровья и без говорилось на конференции в г. Самаламка, Испании и были закреплены в Саламанской декларации и рамках действий по образованию лиц с особыми потребностями [1; 2].

И, пятый этап развития инклюзивного образования приходится на начало XXI века и настоящее время, где оно приобретает всеобщую известность и становится неотъемлемой частью современной системы образования, характеризующейся возможностью обучающихся с ограниченными возможностями здоровья получать образование совместно с обучающимися без каких-либо ограничений. Все это стало возможным при целенаправленной государственной политике в области образования, осуществляющей модернизацию как научно-технической базы образовательных организаций, так и модернизацию образовательных программ, способствующих получению знаний, навыков и умений лицами с ограниченными возможностями здоровья; и конечно же повышению уровня профессиональной подготовки специалистов (педагогов) осуществляющих образовательный процесс направленный на обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Таким образом, каждый из исторических этапов развития и становления инклюзивного образования иллюстрирует взаимодействие обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, со специалистами, обучающими этих людей. Отсюда следует, что на каждом историческом этапе профессиональная подготовка таких специалистов была разной, и специалисты, работающие с обучающими с ограниченными возможностями здоровья также были представителями разных профессий, динамику развития профессиональной деятельности таких специалистов можно проследить в таблице 1.

Таблица 1

Динамика развития профессиональной деятельности специалиста, работающего с обучающимися с ОВЗ в ретроспективе (по Н.Н. Малафееву)

Исторический этап	Цель образования	Роль специалиста, работающего с обучающимися с ОВЗ	Задача специалиста, работающего с обучающимися с ОВЗ	Функция специалиста, работающего с обучающимися с ОВЗ
первый этап (IV-V вв.)	всеобщее образование, направленное на обучение на людей без ОВЗ	жрецы, священнослужители	сохранение жизни человека, имеющего какие-либо отклонения	обучение творческим профессиям
второй этап (VI-X вв.)	общее образование, первые попытки обучения людей с отклонениями в здоровье	священнослужители	сохранение жизни человека, имеющего какие-либо отклонения; помощь людям с отклонениями в здоровье найти свое место в жизни общества	обучение творческим профессиям всех, кроме людей с проблемами со слухом
третий этап (XI-XVIII вв.)	обучение людей с отклонениями в здоровье в соответствии с их возможностями	философы	постепенное включение людей с отклонениями в здоровье в образовательный процесс; придание образованию всеобщего характера	воспитание, обучение всех без исключения; разработка новых методик обучения глухих, слепых и умственно-отсталых
четвертый этап (XVIII-XX вв.)	гуманизация образования; обучение всех представителей общества	коррекционные педагоги, тифлопедагоги, педагоги	предоставление образования всем без исключения; включение людей с отклонениями в здоровье в полноценную жизнь общества	воспитание, обучение всех без исключения; разработка специальных образовательных программ; использование специального оборудования; обучение лиц с ограниченными возможностями здоровья совместно с лицами без таковых особенностей
пятый этап	повсеместное	коррекционные	подготовка	организация учебного

(XXI в.)	применение инклюзивной стратегии обучения; развитие инклюзивного образования, направленного на обучение людей с ОВЗ и без в одном классе, группе	педагоги, педагоги	высококлассного специалиста в определенной области для выполнения трудовых отношений, отвечающих требованиям и стандартам, заданным обществом	процесса с учетом нозологических особенностей обучающихся путем создания адаптированной образовательной программы в рамках адаптивной образовательной среды; развитие концепции «независимой жизни», где обучающийся получает образование и профессию; разработка инклюзивных технологий направленных на обучение людей с отклонениями в здоровье с учетом их индивидуальных потребностей и возможностей

Проследив динамику изменения профессиональной деятельности, следует, что основная цель специалиста работающего с обучающимися с ОВЗ заключатся в обучении этих людей, решая определенные задачи, зависящие от потребностей обучающегося и запросов общества. Так, одной из задач специалиста работающего с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья является поиск новых, ранее не использовавшихся методов обучения. Это происходит из-за того что методы обучения имеют свойство устаревать, что в один исторический период использовалось хорошо, то в другой исторический период не работает, требуя модернизации.

Выводы. Таким образом, специалистам, обучающим людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), педагогам, необходимо быть готовым к различного рода вызовам, встречающимся в процессе выполнения своей профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования.

Литература:

1. Борисова, Н.В. Опыт инклюзии обучающихся с расстройствами аутистического спектра в общеобразовательную среду школы «Ковчег» / Н.В. Борисова, М.Е. Бушмелев // Аутизм и нарушения развития. – Т. 14. – № 1. – 2016. – С. 19-26.
2. Ведихова, Д.С. Развитие инклюзивного образования / Д.С. Ведихова // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2011. – № 2 (15). – С. 39-44.
3. Выготский, Л.С. Основы дефектологии: учебник для вузов. Специальная литература / Л.С. Выготский. – Сантк-Петербург: Лань, 2003. – 656 с.
4. Малофеев, Н.Н. Специальное образование в России и за рубежом / Н.Н. Малофеев. – Ч. 1. – М. – 1996 г. – 125 с.
5. Мальцева, Е.Ю. Ретроспективный анализ развития инклюзивного образования: международный опыт / Е.Ю. Мальцева // Проблемы современного образования. – 2019. – № 2. – С. 80-88 [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/retrospektivnyy-analiz-razvitiya-inklyuzivnogo-obrazovaniya-mezhdunarodnyy-opyt/viewer
6. Неретина, Т.Г. Проблемы и перспективы развития инклюзивного образования в России / Т.Г. Неретина, Т.В. Кружилина, Т.Ф. Орехова // Гуманитарно-педагогические исследования. – 2018. – Т.2. – № 2. – С. 14-23

Педагогика

УДК 376.3

кандидат психологических наук, доцент Медведева Елена Юрьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат психологических наук, доцент Ольхина Елена Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

СУБЪЕКТИВНЫЙ ПОДХОД РОДИТЕЛЕЙ СЛАБОВИДЯЩЕГО РЕБЕНКА К РЕАЛИЗАЦИИ ЕГО ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА

Аннотация. В статье акцентируются особенности и закономерности планирования и реализации индивидуального образовательного маршрута (ИОМ) усилиями семьи слабовидящих детей. Доказывается, что родители обучающегося с нарушениями зрения испытывают серьезные трудности в адекватном выборе образовательного маршрута ребенка с учетом его особых образовательных потребностей. Представляется анализ данных эксперимента по критериям, определяющим родительскую тактику реализации образовательной траектории на этапе завершения дошкольного и школьного образования слабовидящими детьми. В исследовании предпринимается попытка проанализировать представления родителей об ответственности при выборе ИОМ и его приоритетных задачах. Уделяется внимание степени родительской удовлетворенности качеством образовательных услуг. Изучаются ожидания семьи о конечной точке ИОМ и их эмоциональное восприятие образовательного будущего своего ребенка.

Ключевые слова: родители, семья ребенка с нарушениями зрения, слабовидящие обучающиеся, индивидуальный образовательный маршрут, траектория образования, образовательная организация, детский сад, школа.

Annotation. The article focuses on the features and patterns of planning and implementation of an individual educational route (IOM) by the efforts of a family of visually impaired children. It is proved that the parents of a visually impaired student experience serious difficulties in adequately choosing the educational route of the child, taking into account his special educational needs. The analysis of the experimental data is presented according to the criteria that determine the parental tactics of implementing the educational trajectory at the stage of completion of preschool and school education by visually impaired children. The study attempts to analyze parents' perceptions of responsibility when choosing an IOM and its priorities. Attention is paid to the degree of parental

satisfaction with the quality of educational services. The expectations of the family about the end point of the IOM and their emotional perception of the educational future of their child are studied.

Key words: parents, family of a visually impaired child, visually impaired students, individual educational route, educational trajectory, educational organization, kindergarten, school.

Введение. Индивидуализация и непрерывность образовательной траектории в течении всей жизни считаются лидирующими принципами международного и отечественного образования. Реализация этих базовых положений на начальном этапе планирования индивидуального образовательного маршрута (ИОМ) ложится на плечи семьи обучающегося, выступающей как гарант и одновременно субъект образовательных отношений. Согласно российскому законодательству именно родители несут первоочередную ответственность за получение ребенком основного общего образования [8, 9].

Выполнение этой обязанности со стороны семьи, воспитывающей детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), сопровождается целым комплексом дополнительных мер, связанных с нозологическим статусом ребенка. Оптимальный выбор образовательного маршрута с учетом особых образовательных потребностей обучающегося является объективно сложной задачей для семьи [12]. Так наличие зрительной патологии у ребенка не всегда становится определяющим фактором в моделировании и реализации его образовательного маршрута. Пользуясь своим законным правом выбора образовательной программы и организации, родители слабовидящих детей активно планируют траекторию образования ребенка. Однако этот процесс затруднен из-за часто возникающих противоречий между представлениями семьи о качественном обучении, учетом индивидуальных особенностей ребенка и возможностями региональной системы образования [1, 6, 13].

Семьей слабовидящего обучающегося должно быть учтено множество факторов, с начальной точки ИОМ до момента его завершения. К ним целесообразно отнести факторы личностного порядка: нозологический статус, уровень интеллектуального развития и социальной адаптации, степень владения специальными умениями и навыками и пр. [2, 3, 10]. Комплекс обстоятельств на уровне семьи определяется ее социально-экономическим статусом, образованием и личностными ресурсами родителей, местом проживания, семейными традициями, образовательными запросами и ожиданиями и пр. [7]. На уровне региональной образовательной системы важно адекватно оценить возможность выбора инклюзивной или коррекционной школы, наличие специальных условий обучения, степень готовности педагогов и т.д. Многообразие этих условий затрудняет продвижение и навигацию семьи слабовидящего ребенка по образовательному маршруту [4, 5, 11]. К сожалению, практический опыт свидетельствует о том, что главное условие выбора траектории образования адекватность и ориентация на особые образовательные потребности ребенка не всегда соблюдается. Ошибки и неадекватные решения в планировании ИОМ имеют крайне негативные последствия для дальнейшей социализации самого ребенка и провоцируют конфронтацию семьи и образовательной организации. Поэтому требуется серьезная консультативная и просветительская работа с семьей, повышающая родительскую компетентность в вопросах маршрутизации образования. Реализация этой задачи невозможна без знания специфики и трудностей выбора ИОМ со стороны семьи, воспитывающей ребенка с нарушениями зрения. Следовательно, предлагаемый в статье анализ экспериментальных данных имеет важное научно-практическое значение.

Изложение основного материала статьи. Эксперимент был проведен на базе дошкольных и школьных образовательных организаций г. Нижнего Новгорода. Его целью стал анализ особенностей и трудностей проектирования и реализации индивидуального образовательного маршрута, слабовидящего обучающегося усилиями его семьи. Для достижения исследовательской цели был использован следующий диагностический инструментарий: авторская анкета «Образовательные запросы семьи ребенка с ОВЗ» Ольхиной Е.А. Шитиковой А.А., анкета Лыжиной Н.П. «Выбор образовательного маршрута семьей» и опросник Бузмаковой Т.Н. «Практикоориентированная модель системы профориентационной работы с родителями учащихся школ». Данный комплекс позволил проанализировать специфику реализации ИОМ семьей слабовидящего ребенка и ответить на следующие вопросы:

1. Кто повлиял на выбор ИОМ?
2. Какие приоритетные задачи ставят родители при реализации ИОМ?
3. Удовлетворены ли родители качеством предоставляемых образовательных услуг?
4. Каковы представления семьи о результатах ИОМ и постшкольном маршруте слабовидящего ребенка?
5. Каково эмоциональное восприятие семьей образовательных и профессиональных перспектив слабовидящего обучающегося?

В экспериментальном исследовании приняли участие 40 родителей слабовидящих детей. Для объективной оценки динамики их запросов на образование слабовидящих обучающихся были сформированы две экспериментальные группы: первая была составлена из 20 родителей слабовидящих детей дошкольного возраста, вторая включала семьи, воспитывающие обучающихся старших классов с нарушениями зрения.

В первой экспериментальной группе возрастной диапазон отцов и матерей, воспитывающих дошкольников со слабовидением составил от 27 до 40 лет. Образовательный ценз у 55% испытуемых представлен наличием средне профессионального образования (СПО), а 45% респондентов закончили вуз. На сегодняшний день воспитывают одного ребенка 75% участников анкетирования, следовательно, их опыт в реализации ИОМ можно считать начальным. Определенными умениями по выстраиванию траектории образования располагают 25% испытуемых, они имеют двух и более детей. Полные семьи составляют 90% участников эксперимента, что позволяет предполагать об участии в ИОМ ребенка обоих родителей. В неполных семьях (10%) эту функцию выполняет мама. Возраст родителей данных семей составил от 40 до 50 лет. Уровень образования у 80% семей определяется наличием диплома вуза у 20% отцов и матерей СПО. Участники эксперимента указали, что в 60% случаев в семье воспитывается один ребенок, в 40% два и более детей.

Анализ результатов опросника семей, воспитывающих слабовидящих детей дошкольного возраста свидетельствует о достаточном количестве проблемных моментов в планировании и проектировании ИОМ. Определяя зону ответственности и тех кто повлиял на выбор траектории образования 65% испытуемых утверждают, что на них лежит основная обязанность по продвижению слабовидящего ребенка по образовательному маршруту. Они уверены в собственной компетентности в данном вопросе и не планируют пользоваться рекомендациями психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК). Их дети посещают группы общеразвивающей направленности, а при поступлении в школу родители не планируют посещать комиссию и обнародовать статус своего ребенка. Они ориентированы на поступление детей в общеобразовательную школу.

Перекладывают ответственность за реализацию ИОМ на плечи педагогов ДОО 35% респондентов. Они высказывают сомнения в своей осведомленности по выбору и реализации траектории образования своих детей и планируют при продолжении обучения посетить ПМПК. Они убеждены в компетенции специалистов комиссии и полагают, что их мнение является определяющим при образовательной маршрутизации ребенка. Эта часть респондентов рассчитывает на обучение детей в специальной (коррекционной) школе.

Первоочередной задачей получения ребенком дошкольного образования 70% респондентов считают успешное усвоение им в полном объеме образовательной программы. Вызывает тревогу тот факт, что только 20% родителей полагают не менее важной задачей эффективную коррекцию вторичных отклонений в детском развитии. Приоритет в решении вопросов социализации слабовидящего ребенка, как важнейшего условия его развития, отдают 10% участников эксперимента.

По мнению большинства семей, воспитывающих дошкольников с нарушенным зрением, детский сад успешно решает все образовательные задачи и имеет для этого весь перечень необходимых специальных условий. Они удовлетворены качеством предоставляемых услуг и считают созданные условия достаточными. Однако в 20% случаев родители обращают внимание на острую необходимость своевременного повышения уровня профессиональной компетентности педагогов в области тифлопедагогических знаний и необходимости пополнения образовательной среды ДОО специальными тифлотехническими средствами обучения.

Определяя дальнейшую образовательную траекторию своего ребенка родители планируют не только школу, но и задумываются о постшкольном обучении. На поступлении слабовидящих детей в вуз рассчитывают 70% респондентов, считающих высшее образование конечной и закономерной точкой ИОМ. Они полагают, что обучение в вузе является важной составляющей социализации их детей. На СПО ориентируются 25% участников опроса, а трудоустроить ребенка после школы планирует 5% родителей. При планировании будущего образования все участники эксперимента хотят учитывать интересы и желания своих детей, но не считают значимым при профессиональном выборе ориентироваться на характер и степень нарушения зрения у ребенка. Эмоциональное восприятие профессиональных и образовательных перспектив у 65% семей слабовидящего дошкольника можно оценить как оптимистичное. Они с надеждой смотрят в будущее в отличии от 35% респондентов, испытывающих растерянность и тревогу за конечную точку ИОМ своих детей.

Результаты экспериментального исследования представлений семьи, воспитывающей старшеклассников со слабовидением об ИОМ позволяют выявить ряд существенных трудностей и особенностей. По сравнению с первой экспериментальной группой остается неизменной распределение ответственности за реализацию образовательной траектории ученика. Продолжают настаивать на собственной ответственности 60% респондентов, исходящих из личных представлений о необходимости продолжения обучения. назначают ответственными за будущее образование своих детей педагогов 40% респондентов. Никто из участников анкетирования не считает самого обучающегося с нарушениями зрения ответственным за собственный выбор постшкольного маршрута.

Испытуемые данной экспериментальной группы, также как и родители дошкольников с нарушениями зрения, считаю себя достаточно осведомленными в вопросах обучения и воспитания детей. Они уверены в своей компетентности и понимании особых образовательных потребностях своего ребенка и знают о законном праве выбора образовательной программы. В связи с этим 40% участников опроса в процессе реализации ИОМ не обращались за рекомендациями в ПМПК и не планируют делать это при переходе на следующую ступень образования. Их дети проходят обучение в общеобразовательном классе. О возможностях продолжения обучения после школы 35% родителей планируют консультироваться у врачей, вероятно надеясь установить наличие противопоказаний при выборе профессии. В настоящее время 25% респондентов обратились в ПМПК и воспользовались ее советами по обучению ребенка по АООП. Однако при проектировании образовательного маршрута после школы они не планируют посещать комиссию, в том числе и по причине достижения ребенком восемнадцатилетнего возраста.

Существенные изменения претерпели позиции семьи по сравнению с дошкольным возрастом в отношении ориентации на интересы и стремления старшеклассника при переходе на дальнейшую ступень образования. Его мнение примут во внимание только 20% семей. 80% родителей слабовидящего обучающегося будут ориентироваться на состояние его здоровья при определении постшкольного будущего.

По ходу реализации ИОМ смещаются и его приоритеты в представлениях семьи старшеклассника с нарушениями зрения. По сравнению с дошкольной ступенью образования у 15% респондентов на первое место выступают задачи социализации обучающегося. Увеличивается количество семей (25%), настаивающих на первоочередной необходимости проведения коррекционно-развивающей работы. Сокращается число родителей, полагающих основной задачей и приоритетом овладение слабовидящим учеником образовательной программы (60%). При этом все участники опроса сильно обеспокоены предстоящей процедурой прохождения ЕГЭ. Неизменным остается позитивная оценка семьей качества и доступности образовательных услуг и удовлетворенность специальными условиями обучения. Однако на нехватку специальных тифлотехнических средств указывают 40% испытуемых. Претензий к уровню профессиональной компетентности педагогического коллектива никто не высказал.

Сопоставление результатов анкетирования двух групп позволяет отметить сокращение количества семей, ориентированных на поступление слабовидящего обучающегося в вуз. Родители с данной ориентацией составили только 35% из числа опрошенных вместо 70%. Планируют продолжение обучения в СПО слабовидящего старшеклассника 35% семей, четко представляющих себе направления подготовки и специальности: массажное дело и педагогика. На трудоустройство ребенка после школы уже рассчитывают 30% родителей вместо 5%. Сделав окончательный и более реалистичный выбор, родители слабовидящих старшеклассников все с оптимизмом смотрят на индивидуальный постшкольный образовательный маршрут.

Выводы. Таким образом, анализ особенностей и трудностей в проектировании и реализации ИОМ семьей слабовидящего обучающегося позволяет констатировать, что основной проблемной зоной является эффективное взаимодействие родителей, образовательной организации и ПМПК. Процесс его совершенствования должен строится на принципе детоцентричности. Интересы ребенка и учет его особых образовательных потребностей должны выступать базовыми ориентирами в проектировании и реализации индивидуальной траектории образования.

Отвечая на поставленные в исследовании вопросы важно подчеркнуть, что при выборе ИОМ большинство семей слабовидящих детей ориентируются на собственные представления, а не рекомендации ПМПК. Приоритетными задачами в реализации ИОМ многие родители считают овладение ребенком образовательной программой. Понимание важности коррекции и социализации на этапе завершения маршрута усиливается, но не выступает в приоритет. Основные заказчики образовательных услуг в подавляющем большинстве удовлетворены их качеством, но некоторые указывают на недостаток тифлотехнческих средств обучения и на недостаточный уровень тифлопедагогических знаний у педагогов. Конечной точкой ИОМ своего ребенка значительная часть родителей видит продолжение обучения в сузе или вузе. Они с оптимизмом смотрят на профессиональное и образовательное будущее своих детей.

Литература:

1. Денискина, В.З. Выбор образовательного маршрута для детей с нарушением зрения, поступающих в 1 класс / В.З. Денискина, Н.С. Комова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2016. – №7. – С. 8-20.

2. Дружинина, Л.А. Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с нарушениями зрения в условиях инклюзивного образования [Текст]: учебно-методическое пособие / Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова, Л.И. Плаксина. – Челябинск: Изд-во Юж.-Урал. гос. гуман. пед. ун-та, 2017. – 254 с.
3. Литвак, А.Г. Психология слепых и слабовидящих: Учеб. пособие для студентов высш. пед.учеб. заведений. – СПб.: КАРО, 2006. – 328 с.
4. Мельникова, Е.Г. Проектирование вариативного образовательного маршрута сопровождения ребенка с ОВЗ, инвалидностью в условиях крупного образовательного комплекса (из опыта работы // Профессиональное образование и общество. – 2017. – №3 (23). – С. 181-185
5. Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов детей дошкольного возраста: методика и практический опыт реализации: Сборник методических материалов / сост. О.А. Блохина. – Калининград: Изд-во Калининградского областного института развития образования, 2018. – 103 с.
6. Разработка и реализация индивидуальной образовательной программы для детей с ограниченными возможностями здоровья в начальной школе. Методические рекомендации для учителей начальной школы / Под. ред. Е.В. Самсоновой. – М.: МГППУ, 2012. – 84 с.
7. Семенова, Л.Э., Божкова, Е.Д., Конева, И.А. Личностные ресурсы психологического благополучия матерей, воспитывающих детей с ОВЗ и инвалидностью // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – №1. URL https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/1327/870 (дата обращения 9 03 2022)
8. Соловьева, С.В. Проектирование индивидуальных образовательных программ для детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст]: методические рекомендации / С.В. Соловьева. – Екатеринбург: ИРО, 2011. – 134 с.
9. Солдатов, Д.В. Солдатова, С.В. Индивидуальный образовательный маршрут ребенка с ОВЗ // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2016. – № 1 (67). – С. 26-39.
10. Солнцева, Л.И. Тифлопсихология детства. – М.: Полиграф сервис. – 2000. – 326 с.
11. Сухонина, Н.С. Основы обучения младших школьников с нарушениями зрения учебное пособие. – Саратов: Вузовское образование, 2018. – 121 с.
12. Технологии разработки индивидуального образовательного маршрута для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: методические рекомендации / авт. колл.; рук. авт. колл. Е.В. Самсонова. – М.: МГППУ, 2020. – 192 с.
13. Фомичева, Л.В. Клинико-педагогические основы обучения и воспитания детей с нарушением зрения. – СПб.: КАРО, 2007. – 245 с.

Педагогика

УДК 378.037.1
кандидат педагогических наук, доцент Медведева Светлана Адольфовна
Частное образовательное учреждение высшего образования
«Санкт-Петербургский университет технологий управления и экономики» (г. Санкт-Петербург)

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассмотрены актуальные проблемы организации физкультурно-оздоровительной деятельности студенческого самоуправления в вузе. Установлено, что в настоящее время значительно снизилось общественное воздействие на студенческую среду, развитие системы студенческого самоуправления при занятии спортом, позволит решить задачи воспитательного характера молодежи. По мнению специалистов в области физической культуры и образования действующая на данный момент система физического воспитания не справляется с обозначенными проблемами. Для выявления оптимальной модели организации физкультурно-оздоровительной деятельности студенческого самоуправления был определен профессионально-образовательный потенциал средств физической культуры и спорта. В работе показано, что в условиях современного образования в процессе внедрения инноваций приоритетной задачей в вузе стоит освоение проектной деятельности. На основании анализа научной литературы было определено, что на фоне сниженной двигательной активности и ухудшения состояния здоровья студенческой молодежи, пропаганда здорового образа жизни является одной из социально-педагогических задач, стоящих перед образовательной организацией. Однако, использование устаревших подходов физкультурно-оздоровительной деятельности в вузовской среде не позволяет достичь желаемых результатов. Необходимо модернизировать самостоятельную деятельность обучающихся, максимально учитывая интересы и потребности современной молодежи в физическом самосовершенствовании. Физкультурно-оздоровительная деятельность в учреждениях высшего образования является базовой ступенью формирования культуры личности современного студента. Актуализация студенческого самоуправления создает потенциальные возможности для реализации студенческого спорта. Таким образом, в целях оптимизации профессиональной подготовки будущих специалистов следует укреплять здоровье студентов, продвигать здоровый образ жизни в молодежной среде, организовывать и проводить физкультурно-оздоровительную и спортивно-массовую работу, развивать студенческое самоуправление, создавать активный досуг студентов средствами физической культуры. Инструментом решения данной проблемы может стать спортивный студенческий клуб, деятельность которого будет способствовать развитию студенческого спорта. Помимо секционных занятий можно заниматься волонтерской работой и деятельностью фан-клубов. Результатом эффективной организации процесса физического воспитания в СПбУТУиЭ стала деятельность ССК «Орион». Спортивный клуб был создан как орган студенческого самоуправления для осуществления работы спортивных секций, формирования сборных команд университета, а также с целью оказания практической помощи в организации и проведении физкультурно-оздоровительных мероприятий.

Ключевые слова: образовательный процесс вуза, педагогическое проектирование, физкультурно-оздоровительная деятельность, здоровье, здоровьесбережение, модель, студенческое самоуправление, студенческий спортивный клуб.

Annotation. The article deals with the actual problems of the organization of physical culture and recreation activities of student self-government at the university. It is established that at present the social impact on the student environment has significantly decreased, the development of the student self-government system in sports will allow solving the tasks of the educational nature of youth. According to experts in the field of physical culture and education, the current system of physical education does not cope with the identified problems. In order to identify the optimal model of the organization of physical culture and recreation activities of student self-government, the professional and educational potential of physical culture and sports facilities was determined. The paper shows that in the conditions of modern education, in the process of introducing innovations, the development of project

activities is a priority task at the university. Based on the analysis of scientific literature, it was determined that against the background of reduced motor activity and deterioration of the health of students, the promotion of a healthy lifestyle is one of the socio-pedagogical tasks facing an educational organization. However, the use of outdated approaches of physical culture and recreation activities in the university environment does not allow achieving the desired results. It is necessary to modernize the independent activity of students, taking into account the interests and needs of modern youth in physical self-improvement as much as possible. Physical culture and recreation activities in institutions of higher education are the basic stage of the formation of the culture of the personality of a modern student. The actualization of student self-government creates potential opportunities for the implementation of student sports. Thus, in order to optimize the professional training of future specialists, it is necessary to strengthen the health of students, promote a healthy lifestyle among young people, organize and conduct physical fitness and mass sports work, develop student self-government, create active leisure of students by means of physical culture. A student sports club, whose activities will contribute to the development of student sports, can become a tool for solving this problem. In addition to sectional classes, you can engage in volunteer work and fan club activities. The result of the effective organization of the process of physical education in SPbUTUiE was the activity of SSC "Orion". The sports club was established as a student self-government body to carry out the work of sports sections, the formation of national teams of the university, as well as to provide practical assistance in organizing and conducting physical culture and recreation events.

Key words: the educational process of the university, pedagogical design, physical culture and recreational activities, health, health care, model, student self-government, student sports club.

Введение. Актуальной проблемой современной России является поиск новых путей внедрения инновационных технологий в образовательный процесс вуза, включающих реализацию задач оздоровительной направленности и развитие идеи здорового образа жизни как нормы в студенческой среде.

Здоровьесбережение студенческой молодежи сегодня становится важнейшей социально-педагогической задачей. Однако физическое воспитание в вузе обладает недостаточной оздоровительной эффективностью, так как удовлетворяет двигательный режим студентов только на 20-25% [9].

Физкультурно-оздоровительная деятельность в учреждениях высшего образования является не только средством улучшения психофизического развития и физической подготовленности студента, но и культурной составляющей образа жизни студенческой молодежи, вносит свой неоценимый вклад в формирование личности будущего специалиста, способного продуктивно выполнять функции в многообразном социокультурном мире [5].

В Концепции развития студенческого спорта в Российской Федерации на период до 2025 года указано, что в современных реалиях традиционно сложившиеся схемы по управлению студенческим спортом катастрофически неэффективны, а для налаживания процессов, способных адекватно реагировать на внешние воздействия и быстро адаптироваться к происходящим изменениям в стране, необходимо совершить решительный переход к инновационному управлению [10].

Актуальность выявления проблемы организации физкультурно-оздоровительной деятельности студенческого самоуправления напрямую связанна со спецификой самоидентификации студенческой молодёжной среды, для которой характерны активность и целеустремлённость в любых начинаниях и увлеченный подход к делу.

Таким образом, формирование мотивации у студентов к занятиям физической культурой и спортом через вовлечение в деятельность органов студенческого самоуправления является важной задачей, так как способствует совершенствованию процесса физического воспитания и формированию основ здорового образа жизни у молодого поколения [11].

Изложение основного материала статьи. В связи с тем, что в настоящее время значительно снизилось общественное воздействие на студенческую среду, развитие системы студенческого самоуправления при занятии спортом, позволит решить задачи воспитательного характера молодежи. Целесообразность такого подхода заключается в способности раскрыть содержание и структуру групповых потребностей, а также способов социализации и мотивов деятельности студентов в ходе совместной физкультурно-оздоровительной деятельности. Результаты его применения позволят наглядно увидеть и методологически зафиксировать процесс взаимодействия организационных механизмов с одной стороны и педагогических – с другой, что в цельном восприятии будет способствовать развитию студенческого спорта в учебном заведении [4].

По мнению специалистов в области физической культуры и образования действующая на данный момент система физического воспитания не справляется с обозначенными проблемами. При ухудшении уровня физического здоровья контингента обучающихся, а также снижении эффективности физкультурно-оздоровительной деятельности в образовательном процессе, часть организационных и воспитательных функций падает на долю студенческих организаций. Для оптимизации деятельности по повышению физической активности и оздоровления студенческой молодежи, необходима поддержка руководства вуза, кафедры физической культуры и четкое планирование физкультурно-оздоровительной деятельности студенческого самоуправления [7].

Целью студенческого самоуправления является создание оптимальных условий, способствующих самореализации студентов в различных сферах студенческой жизни [1]. Для реализации поставленной цели, необходимо решить следующие задачи:

- способствовать созданию оптимальных условий для осуществления образовательного процесса и участия обучающихся в спортивных мероприятиях, в том числе регулярных спортивных тренировок или занятий профессиональным спортом;
- осуществлять активное взаимодействие органов студенческого самоуправления с администрацией вуза, кафедрой физической культуры, спортивным клубом, а также с комитетами по физической культуре и спорту администрации района, города, молодежными движениями и организациями;
- оказывать помощь администрации вуза и кафедре физической культуры в организации и проведении физкультурно-оздоровительных мероприятий;
- сформировать у студентов ответственное отношение к здоровью, здоровому образу жизни и физкультурно-оздоровительной деятельности;
- подготовить студенческий актив к деятельности, связанной с популяризацией спорта;
- организовать учет общественного мнения студентов по вопросам, связанным с физкультурно-оздоровительной деятельностью вуза, а также создать условия, при которых обеспечивается участие каждого студента в спортивных мероприятиях (организаторы, участники, волонтеры, болельщики).

Студенческое самоуправление обеспечивает непрерывность образовательного процесса вуза, способствует формированию всесторонне развитой личности студента с активной жизненной позицией, востребованной на рынке труда.

Однако, на сегодняшний день выявлены три основные проблемы в организации физкультурно-оздоровительной деятельности студенческого самоуправления в вузе. К ним относят:

1. Отсутствие заинтересованности студентов в направлении физкультурно-оздоровительной деятельности в целом.

2. Отсутствие инновационных технологий при разработке плана работы органов студенческого самоуправления по вопросам физкультурно-оздоровительной деятельности в вузе.

3. Отсутствие выраженной структуры и организации работы органов студенческого самоуправления.

По результатам проведенного опроса студентов Санкт-Петербургского университета технологий управления и экономики (СПбУТУиЭ) 1-3 курсов обучения было выявлено, что более 60% опрошенных студентов могли бы участвовать в организации физкультурно-оздоровительной деятельности студенческого самоуправления, но не хотят этим заниматься, так как это будет отнимать много личного времени. Более 50% студентов считают, что развитие студенческого самоуправления ограничивается собственной неподготовленностью, низкими организаторскими способностями, при этом большинство опрошенных не желает менять сложившуюся ситуацию. Также было выявлено, что многие студенты, особенно старших курсов вынуждены работать, чтобы обеспечить свои нужды и как следствие, это отражается на качестве получаемого образования и вовлечение их в общественную и физкультурно-оздоровительную жизнь вуза, так как работа забирает много сил и времени. Немаловажной проблемой является низкая студенческая активность, все держится только на инициативе администрации, преподавателей и отдельных активистах из числа студентов. Полученные в результате опроса данные позволили сделать вывод, что значительное количество студентов СПбУТУиЭ слабо мотивированы к занятиям физической культурой и спортом, и в долгосрочной перспективе эффективное студенческое самоуправление маловероятно.

Продуманная система поощрения для лиц из числа студентов-активистов, могла бы способствовать решению задач организации студенческого самоуправления в вузе. Для этого необходимо подготовить набор средств, таких как: материальная поддержка студентов – именные стипендии или грантовые поддержки, диплом о переподготовке в программе «Управление проектами».

Спортивные клубы и студенческие организации должны быть заинтересованы в своем дальнейшем развитии, для чего необходимо вовлекать в свою работу как можно больше студентов. Активное участие в работе молодежных объединений будет способствовать накоплению опыта. Студенческие общественные организации должны для своего развития и реализации студенческих инициатив иметь достаточное финансовое и материально-техническое обеспечение. Необходимо поощрение тех студентов, которые стремятся внести свой вклад в модернизацию и улучшение физкультурно-оздоровительной деятельности и спортивно-массовой работы вуза. Администрация должна прислушиваться к мнению органов студенческого самоуправления по вопросам общественной жизни и развития физической культуры и спорта [8].

Для развития и повышения эффективности управленческой деятельности физкультурно-оздоровительного направления, необходимы механизмы популяризации спорта. Регулярное размещение информации на официальном сайте и в социальных сетях о спортивной жизни вуза. Проведение различных конкурсов и фестивалей на звание «Лучший спортсмен», (спортивная команда, клуб) с последующим поощрением и награждением в торжественной обстановке.

В условиях современного образования в процессе внедрения инноваций приоритетной задачей в вузе стоит освоение проектной деятельности. Педагогическое проектирование позволило научно обоснованно организовать процесс физического воспитания и способствовало принятию управленческих решений по осуществлению студенческого самоуправления [6]. Современная действительность подтверждает, что образовательный процесс вуза ориентируется на создание технологий обучения и воспитания, которые запускают механизм саморазвития и самосовершенствования студента, обеспечивая готовность личности к участию в инновационных процессах.

Однако в вузах существует некоторая рассогласованность в понимании роли студенческого самоуправления в развитии студенческого спорта, так и выполняемых ими функций [3]. В связи с этим актуальным становится вопрос моделирования организации физкультурно-оздоровительной деятельности студенческого самоуправления в вузе.

Основываясь на вышесказанном, нами была разработана модель организации физкультурно-оздоровительной деятельности студенческого самоуправления в вузе (таб. 1). Разработанная модель сделана с учетом основных положений педагогического проектирования и выше рассмотренных проблем организации физкультурно-оздоровительной деятельности студенческого самоуправления в вузе.

Одним из механизмов реализации модели построения органов студенческого управления, направленного на формирование профессиональной компетентности студентов, является студенческое самоуправление. Спортивный студенческий клуб (ССК) является самоуправляемым студенческим объединением, созданным на основе общности интересов его участников [2].

Результатом эффективной организации процесса физического воспитания в СПбУТУиЭ стала деятельность ССК «Орион». Спортивный клуб был создан как орган студенческого самоуправления для осуществления работы спортивных секций, формирования сборных команд университета, а также с целью оказания практической помощи в организации и проведении физкультурно-оздоровительных мероприятий. Чуть позже к работе спортивного клуба подключилось студенческое волонтерское движение, осуществляющее взаимодействие с баскетбольным клубом «Зенит».

Структура ССК «Орион» обусловлена основными направлениями развития российского студенческого спорта. Актуализация студенческого самоуправления физкультурно-оздоровительной деятельности вуза проходит посредством интегративного взаимодействия с кафедрой физической культуры.

Проводимые спортивным клубом мероприятия позволили популяризировать ценности физической культуры и спорта, продвигать здоровый образ жизни в молодежной среде и развивать студенческий спорт.

Таблица 1

Модель организации физкультурно-оздоровительной деятельности студенческого самоуправления в вузе

<table>
<tr><th colspan="5">Структура</th></tr>
<tr><td>Студенческий спортивный клуб (ССК)</td><td colspan="2">Кафедра Физической культуры</td><td>Спортивный клуб вуза</td><td>Администрация вуза</td></tr>
<tr><td colspan="5">Цель:
создание условий, способствующих самореализации студентов;
путем развития физкультурно-оздоровительной деятельности в вузе.</td></tr>
<tr><th colspan="5">Направления деятельности</th></tr>
<tr><td>Образовательная</td><td>Тренировочная</td><td>Соревновательная</td><td>Волонтерская</td><td>Пропагандистская</td></tr>
<tr><th colspan="5">Формы проведения</th></tr>
<tr><td colspan="2">Физкультурно-оздоровительные и спортивно-массовые мероприятия.</td><td>Секционная деятельность.</td><td>Волонтерская практика.</td><td>Пропаганда и продвижение здорового образа жизни в молодежной среде.</td></tr>
<tr><th colspan="5">Организационно-педагогические условия</th></tr>
<tr><td colspan="2">Педагогическое проектирование физкультурно-оздоровительной деятельности в вузе.</td><td>Мотивация и стимулирование студентов к самостоятельной деятельности.</td><td colspan="2">Интегративное взаимодействие субъектов физкультурно-оздоровительной деятельности в вузе.</td></tr>
<tr><th colspan="5">Ожидаемые результаты</th></tr>
<tr><td>Увеличение количества физкультурно-оздоровительных и спортивно-массовых мероприятий с привлечением большого числа участников.</td><td>Удовлетворенность обучающихся деятельностью студенческого спортивного клуба, развитием студенческого самоуправления в вузе.</td><td>Достижение спортивного мастерства, улучшение спортивных результатов.</td><td>Увеличение количества студентов, принимающих участие в волонтерской практике.</td><td>Увеличение количества реализованных проектов, направленных на пропаганду здорового образа жизни в молодежной среде.</td></tr>
</table>

Выводы. Выявленные проблемы организации физкультурно-оздоровительной деятельности студенческого самоуправления в вузе позволили разработать и внедрить в образовательный процесс физического воспитания модель организации физкультурно-оздоровительной деятельности студенческого самоуправления как способ оптимизации профессиональной подготовки студентов.

Организация работы спортивного студенческого клуба «Орион» позволила популяризировать ценности физической культуры и спорта, приобщить обучающихся к регулярным занятиям физической культурой и спортом, продвигать здоровый образ жизни в молодежной среде, развивать студенческий спорт. Вовлечение инициативных студентов в физкультурно-оздоровительную деятельность, не зависимо от направления профессиональной подготовки, способствовало проявлению личностных качеств, коммуникативных, организаторских, творческих способностей и тех компетенций, которые позволят им в дальнейшем быть конкурентоспособными на рынке труда.

Литература:

1. Ананьев, Н.Н. Опорный элемент системы (О студенческом самоуправлении на факультете) / Н.Н. Ананьев // Студенчество. Диалоги о воспитании. – 2005. – № 5 (23). – С. 10-11.
2. Ващук, А.О. Студенческий спорт: состояние, пути развития и подготовка спортивного резерва / А.О. Ващук, Д.Е. Медведева // Scientia Potentia Est. – 2018. – № 2.
3. Голубева, О.А. Студенческий спорт в России: структура управления, результаты деятельности (на примере Магнитогорского государственного технического университета) / О.А. Голубева // Мир науки. – 2018. – Т. 6. – № 5.
4. Карлсон, Т.Б. Социальная система студентов в рамках спортивного образования / Т.Б. Карлсон, П.А. Хасти // Журнал преподавания физического воспитания. – 1997. – Т. 16. – № 2. – С. 176-195.
5. Медведева, С.А. Проектирование индивидуальной траектории формирования физической культуры личности студента профессионального обучения / С.А. Медведева // NovaInfo.Ru. Эл. Журнал. – 2016. – № 50.
6. Оптимизация профессиональной подготовки студентов на основе педагогического проектирования физкультурно-спортивной деятельности в вузе / С.А. Медведева // Физическая культура и спорт в системе профессионального образования: опыт и инновационные технологии физического воспитания: материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Екатеринбург: Уральский юридический институт МВД России, 2020. – С. 111-114.
7. Основные аспекты формирования физкультурно-оздоровительных технологий в образовательной деятельности вузов / А.Ю. Осипов // Актуальные проблемы и перспективы развития российского и международного медицинского образования: Вузовская педагогика: материалы конф. – Красноярск: Версо, 2012. – С. 405-407.
8. Педагогическое проектирование: Учеб. пособие для высших учебных заведений / [И.А. Колесникова и др.]; под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. Москва: Академия, 2007. – 288 с.
9. Педагогическое проектирование физкультурно-спортивной деятельности: Учеб. пособие / [С.П. Миронова и др.] – Екатеринбург: ФГАОУ ВО «Рос. гос. проф.-пед. ун.-т», 2018. – 147 с.
10. Пешкова, Н.В. Управление развитием студенческого спорта / Н.В. Пешкова, А.О. Карпова // Теория и практика физической Культуры. – 2019. – № 10. – С. 46.
11. Современная модель физкультурно-оздоровительной деятельности в вузе / С.А. Медведева // Здоровьесбережение как инновационный аспект современного образования: материалы II Междунар. науч.-практ. интернет-конф. – Санкт-Петербург: СПбУТУиЭ, 2021. – С. 428-439.

УДК 372.3

кандидат педагогических наук, доцент Мендыгалиева Алтнай Кенесовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург);
магистрант Хисматулина Татьяна Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКИХ ПРИЕМОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Внедрение Федерального государственного образовательного стандарта начального образования (далее – ФГОС НОО) на современном этапе предполагает, что развитие системы общего образования предусматривает подготовку разносторонне развитой личности. При этом новый подход в обучении ставит перед собой ряд важных задач – это развитие таких качеств личности, как инициативность, способность творчески мыслить и умение находить нестандартные решения, находить другие способы сотрудничества и т.д. На данный момент учебный процесс выстраивается в соответствии с требованиями, выдвигаемыми ФГОС НОО к содержанию, условиям, методам, приемам, средствам и формам обучения. Кроме того, в этом документе также прописываются базовые компетенции, которые необходимо сформировать у младшего школьника. Принимая во внимание данные компетенции, можно прийти к выводу, что современное общество нуждается в выпускниках, способных к самостоятельному мышлению и решению задач, они могут самостоятельно оценивать свои возможности и планировать учебную деятельность. Стоит отметить также, что выпускник начальной школы должен иметь стремление к самообразованию, быть коммуникабелен и креативным. Стоит отметить, что современное начальное математическое образование – это не только набор учебных заданий, которые учащиеся выполняют на уроках, но и условия, при которых они проявляют максимальную активность и самостоятельность в процессе их выполнения. Реализовать задачи современного начального математического образования на уроках помогают различные виды математических задач. На уроках математики, обучающиеся находятся в постоянном поиске решения текстовых задач, поэтому именно при обучении решению задач используются различные методические приемы. Анализ методической литературы позволил выделить методические приемы формированияумений решать задачи в начальной школе. К данным методическим приемам методисты в области начального образования относят такие приемы, как составление задачи, используя вспомогательную модель; составление задачи по сюжетным рисункам с изменением действия; составление задачи по предложенному решению с подробным пояснением;составление задачи на основе нескольких задач, содержащих один сюжет и часть общих объектов с их количественными характеристиками. В статье автор рассматривает примеры заданий, раскрывающие каждый методический прием. Цель представленных в статье учебных заданий – научить школьника решать текстовые задачи. Использование данных методических приемов в процессе обучениярешению задач способствует формированию умения решать задачи, закреплять представления учащихся о задаче, развивать их познавательный интерес.

Ключевые слова: младший школьник, умение решать задачи, методические приемы, учебные задания.

Annotation. The introduction of the Federal State Educational Standard of Primary Education (hereinafter referred to as the Federal State Educational Standard) at the present stage assumes that the development of the general education system provides for the preparation of a well-rounded personality. At the same time, the new approach to learning sets itself a number of important tasks – it is the development of such personal qualities as initiative, the ability to think creatively and the ability to find non-standard solutions, find other ways of cooperation, etc. At the moment, the educational process is built in accordance with the requirements put forward by the Federal State Educational Standard for the content, conditions, methods, techniques, means and forms of training. In addition, this document also prescribes the basic competencies that need to be formed in a younger student. Taking into account these competencies, it can be concluded that modern society needs graduates who are capable of independent thinking and problem solving, they can independently assess their capabilities and plan educational activities. It is also worth noting that an elementary school graduate should have a desire for self-education, be sociable and creative. It is worth noting that modern primary mathematical education is not only a set of educational tasks that students perform in the classroom, but also the conditions under which they show maximum activity and independence in the process of their implementation. Various types of mathematical problems help to implement the tasks of modern primary mathematical education in the classroom. In mathematics lessons, students are constantly searching for solutions to text problems, so it is when teaching problem solving that various methodological techniques are used. The analysis of the methodological literature allowed us to identify methodological techniques for the formation of skills to solve problems in elementary school.To these methodological techniques, methodologists in the field of primary education include such techniques as composing a task using an auxiliary model; drawing up a task based on plot drawings with a change in action; drawing up a task according to the proposed solution with a detailed explanation; drawing up a task based on several tasks containing one plot and part of common objects with their quantitative characteristics. In the article, the author examines examples of tasks that reveal each methodological technique. The purpose of the educational tasks presented in the article is to teach the student to solve text problems. The use of these methodological techniques in the process of learning to solve problems contributes to the formation of the ability to solve problems, consolidate students' ideas about the task, develop their cognitive interest.

Key words: junior high school student, ability to solve problems, methodological techniques, educational tasks.

Введение. Современное начальное образование ориентировано не только на получение ребенком предметных результатов, но и на формирование универсальных учебных действий, обеспечивающих всестороннее развитие младшего школьника. Ныне существующие учебно-методические комплексы направлены на выполнение поставленной системой образования цели: формирование у ребенка «умения учиться»: «Миссия новой системы образования четко соотносится и с важнейшими социальными эффектами системы образования – это обеспечение социальной и духовной консолидации нации, конкурентоспособности и безопасности личности, общества и государства» [6].

Основные задачи начального общего образования способны решить уроки математики, на которых учитель отводит время для работы с разнообразными видами математических задач. На уроках математики, обучающиеся находятся в постоянном поиске решения текстовых задач, поэтому именно при обучении решению задач используются различные методические приемы. При этом текстовые задачи могут быть условно разделены на разные виды, т.е. классифицированы по различным основаниям. Решая текстовые задачи, обучающийся выполняет практические действия, которые помогают ему в поиске обоснования выбора того или иного арифметического действия.

На уроках математики при решении различных видов задач (на нахождение неизвестного слагаемого, уменьшаемого, вычитаемого; на разностное сравнение; на кратное сравнение; на нахождение неизвестного четвертого пропорционального, на пропорциональное деление; на нахождение неизвестного по двум разностям и т.д.) обучающиеся осваивают основные способы разбора и их решения. «В процессе решения происходит формирования таких умений, как выделять искомое и вопрос, находить способ решения, видеть различные способы решения задачи и сознательно выбирать наиболее рациональные» [3, С. 39].

Изложение основного материала статьи. Понимание учащимися ситуации задачи и осознание взаимосвязи между искомым и данными характеризуются умением ученика находить способ решения. Стоит отметить, что именно в младшем школьном возрасте работа с текстовыми задачами способствует достижению многих целей учебно-педагогической деятельности; у обучающихся развивается логическое мышление, умение решать задачи разными способами; а также формируются навыки исследовательской деятельности.

Учителя начальной школы констатируют тот факт, что процесс решения текстовых задач может вызвать ряд трудностей на различных его этапах: анализ текста задачи, построение краткой записи, поиск решения, выбор действия, оформление записи решения, проверка решения задачи.

Данные проблемы в решении различных текстовых задач в начальной школе могут возникнуть из-за целого ряда причин, которые имеют личностный или социальный характер.

На уроках математики учитель использует следующие методические приемы:

– выбор схемы к условию задачи;

– выбор готового решения задачи;

– пояснение к готовому решению задачи;

– решение задачи разными способами;

Опишем некоторые методические приемы, которые используются в целях формирования у учащихся начальной школы умения решать задачи на уроках математики.

Прием, составление текста задачи на основе предложенных объектах, сюжете или схемы.

Цель: развитие навыка самостоятельного составления задачи по предложенным объектам (а также сюжетам или схемам).

Учебное задание № 1.

Учитель представляет детям картинки, на которых изображены определенные фрукты: «яблоко», «груша», «слива». Кроме того на доске изображена схема задачи.

Задания обучающимся:

– Определите объекты, которые могут быть использованы для построения сюжета задачи («яблоко», «груша», «слива»).

– Предложите действия с этими объектами (Бабушка купила фрукты, садоводы вырастили фрукты и т.д.).

– Определите, где можно купить фрукты? (В магазине, на рынке) / Определите, где можно вырастить фрукты (На садовом участке, во дворе).

– Установите соответствие между объектами и значениями величины (Всего фруктов – неизвестно, яблок – 5 кг, груш – 3 кг, слив – 6 кг).

– Используя полученные данные, составьте текст задачи (Бабушка купила на рынке фрукты: яблок – 5 кг, груш – 3 кг, слив – 6 кг. Сколько всего килограмм фруктов купила бабушка? / На садовом участке садоводы вырастили фрукты : яблок – 5 кг, груш – 3 кг, слив – 6 кг. Сколько всего килограмм фруктов вырастили садоводы?).

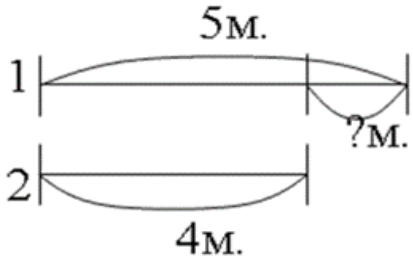
Обучающиеся самостоятельно записывают решения составленной задачи:

5 + 3 + 6 = 14 (кг)

Ответ: 14 кг фруктов купила бабушка / вырастили садоводы.

Отметим, что на этапе закрепления необходимо провести проверку составления и решения задачи. Провести его можно с помощью сравнения решения с готовым эталоном решения задачи.

Учебное задание 2. На доске вывешиваются схемы.



Учитель предлагает младшим школьника составить задачу по готовой схеме, а также решить ее.

Дети могут составить следующую задачу: «Длина первого отрезка 5 метров, длина второго отрезка 4 метра. На сколько больше метров длина первого отрезка, чем второго?».

Решение:

5 – 4 = 1 (м)

Ответ: на 1 метр длиннее первый отрезок, чем второй.

Прием, составление задачи на основе нескольких задач, содержащих один сюжет и часть общих объектов с их количественными характеристиками.

Цель: развитие умения выделять основные структурные элементы задачи (условие и вопрос).

Учебное задание 3. «Сравните тексты следующих задач.

– В школьную библиотеку привезли новые учебники. В первый день библиотекари расставили 210 учебников по русскому языку, во второй – 135 учебников по математике. Сколько учебников расставили библиотекари по полкам за два дня?

– В школьную библиотеку привезли учебники. В первый день библиотекари расставили по полкам 210 учебников по русскому языку, во второй – 63 учебника по чтению. Сколько учебников расставили библиотекари по полкам за два дня?

– В школьную библиотеку привезли учебники. В первый день библиотекари расставили по полкам 97 учебников по английскому языку, во второй – 63 учебника по чтению. Сколько расставили библиотекари по полкам за два дня»? [3, С. 136].

Учащиеся сравнивая тексты задач приходят к следующему выводу:

–Сюжет во всех трех задачах одинаковый.

– Вопросы в задачах одинаковые.

– Числовые данные различны.

– Наименование учебников различны.

– Есть одинаковые числовые данные (в первой и во второй задаче- 210 учебников, во второй и третьей задаче – 63 учебника).

Прием, составления задач по предложенному решению с подробным пояснением.

Цель: развитие умения самостоятельного соотношения сюжета задачи с готовым решением.

Учебное задание 4.

Учитель предлагает готовое решение задачи. Обучающимся необходимо самостоятельно составить текст задачи.

1) 14 + 9 = 23 (б) – блина испекла мама за понедельник и вторник.

2) 40 – 23 = 17 (б).

Ответ: 17 блинов испекла мама в среду.

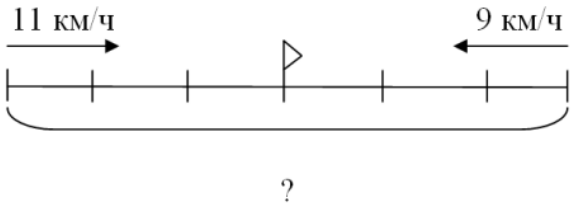
Задача, составленная детьми: В Масленичную неделю мама пекла блины. В понедельник она испекла 14 блинов, во вторник – 9. Сколько блинов испекла мама в среду, если за три дня она испекла 40 блинов.

Прием, составления модели к тексту задачи.

Цель: развитие умения детей самостоятельного моделировать сюжет задачи.

Учебное задание 5.

Учитель предлагает обучающимся составить модель к задаче: «Из двух поселков навстречу друг другу выехали два велосипедиста. Один из них ехал со скоростью 9 км/ч, второй – 11 км/ч. Через 3 часа они встретились. Какое расстояние между поселками?».



В данной работе были рассмотрены различные методические приемы, которые позволяют решать текстовые задачи.

Выводы. Несомненно, использование предложенных методических приемов в процессе учебной деятельности, осуществляемой с целью обучения младших школьников решению задач на уроках математики, помогает учащемуся размышлять, высказывать различные позиции, в которых ученику нужно самостоятельно разобраться и принять определенную точку зрения, а также способствует повышению качества знаний, умений и навыков учащихся начальных классов, помогает формировать основные математические понятия курса математики, совершенствовать вычислительные навыки, развивать творческое мышление и речь учащихся.

Литература:

1. Белошистая, А.В. Обучение решению задач в начальной школе: учеб. пособие [для учителя] / А.В. Белошистая. – М.: ТИД: Русское слово, 2003. – 288 с.

2. Мендыгалиева, А.К. Общие вопросы методики преподавания математики в начальной школе: Электронное учебно-методическое пособие / А. К. Мендыгалиева. – Оренбург: Без издательства, 2019. – 159 с.

3. Истомина, Н.Б. Методика обучения математике в начальных классах / Н.Б. Истомина. – М.: Академия, 1999. – 285 с.

4. Царева, С.Е. Различные способы решения задач и различные формы записи решения / С.Е. Царева. – М.: Просвещение, 1991. – 267 с.

5. Царёва, С.Е. Обучение решению текстовых задач, ориентированное на формирование учебной деятельности младших школьников / С.Е. Царёва. – Новосибирск: НГПУ, 1998. – 136 с.

6. Портал федеральных государственных образовательных стандартов [Электронный ресурс]. – URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305_B_3_15062021.pdf(дата обращения: 20.02.2022).

7. Примерная рабочая программа начального общего образования математика (для 1-4 классов образовательных организаций)[Электронный ресурс]. – URL:https://fgosreestr.ru/uploads/files/296de82d31e4c1da44d7b279cfa21bbf.pdf(дата обращения: 19.02.2022).

8. Хаустова, В.Н. Особенности обучения младших школьников решению текстовых задач для развития аналитической деятельности [Электронный ресурс] / В.Н. Хаустова, Н.Н. Мальцева, Е.Г. Губарева // Образование: прошлое, настоящее и будущее: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, август 2017 г.). – Краснодар: Новация, 2017. – С. 39-41. – URL.: https://moluch.ru/conf/ped/archive/269/12782 (дата обращения: 15.12.2022).

УДК 37

аспирант Митряшкина Надежда Валерьевна
ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь)

РЕАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ МОДЕЛИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ РАБОТНИКОВ ОРГАНИЗАЦИЙ СОЦИАЛЬНОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ К ПРОФИЛАКТИКЕ КИБЕРБУЛЛИНГА СРЕДИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В данной статье рассмотрен процесс подготовки специалистов социальной сферы к профилактике кибербуллинга среди детей и подростков в системе многоуровневого образования посредством реализации образовательной модели формирования данной готовности у работников социальной сферы. Представлены факторная и формирующая части образовательной модели, определены блоки формирующей части образовательной модели, а также выделены этапы процесса формирования готовности работника социальной сферы к осуществлению профилактической работы в вопросах кибербуллинга.

Ключевые слова: система многоуровневого образования, работники социальной сферы, образовательная модель, формирование готовности, кибербуллинг, подростки, дети.

Annotation. This article examines the process of training social sphere specialists to prevent cyberbullying among children and adolescents in a multi-level education system through the implementation of an educational model for the formation of this readiness among social workers. The factorial and formative parts of the educational model are presented, the blocks of the formative part of the educational model are defined, and the stages of the process of forming the readiness of a social worker to carry out preventive work in cyberbullying issues are highlighted, the blocks and stages of the formation of this readiness are determined.

Key words: system of multi-level education, social workers, educational model, formation of readiness, cyberbullying, children, teenagers.

Введение. В современном цифровом обществе растет потребность в специалистах, готовых к профилактической работе по предупреждению кибербуллинга среди детей и подростков, в том числе в социальной сфере.

Изучение проблем социальной сферы и вопросов профессионального обучения специалистов социальной сферы мы обнаруживаем в работах Захарчук Л.М., Алиевой С.В., Дегтерева В.А., Шмелёвой Н.Б., Байденко В.И., Ломакиной Т.Ю., Бочаровой В.Г., Жукова В.И., Григорьева С.И., Шапиро Б.Ю., Сумской Т.С., Амирова С.С., Старовойтова Л.И., Буева Л.П. и др. Теория и практика социальной работы были объектом изучения Гарашкина Н. В., Дьячек Т. П. [5] Лосева Л.П. исследовала вопросы подготовки специалистов в системе высшего профессионального образования [7].

По заключениям данных ученых система ВУЗовского образования предполагает формирование необходимых навыков у будущих специалистов социальной сферы. Однако, зачастую, этого оказывается недостаточно для завершения процесса формирования готовности к предупреждению кибербуллинга в среде детей и подростков.

В результате анализа данных исследований, а также факторов, влияющих на формирование готовности работников социальной сферы к кибербуллингу среди детей и подростков мы приходим к пониманию необходимости создания образовательной модели формирования готовности работников социальной сферы к профилактике кибербуллинга в детской и подростковой среде.

Изложение основного материала статьи. При создании образовательной модели формирования готовности работников социальной сферы к профилактике кибербуллинга в детской и подростковой среде необходимо учитывать, что направления реализации данной модели должны охватывать весь процесс подготовки работников социальной сферы к профилактике кибербуллинга в детской и подростковой среде, начиная с периода вузовского образования и заканчивая процессом повышения квалификации работника социальной сферы, осуществляющего профессиональную деятельность [9].

Разработанная образовательная модель включает две части – факторную и формирующую.

Факторная часть представлена внешней социальной ситуацией, определяющей комплекс современных требований к работнику социальной сферы. В первую очередь, это федеральные государственные образовательные стандарты, на основании которых выстроены учебные планы вузовской подготовки работников социальной сферы. Следующий уровень правовой регламентации – это профессиональные стандарты работников социальной сферы. И, наконец, актуальная геополитическая ситуация в стране, определяющая приоритеты социальной поддержки и защиты населения и диктующая требования к квалификации и компетенциям работников социальной сферы.

Формирующая часть включает в себя следующие блоки: прогностический, структурирующий, реализующий, аналитико-интерпретационный, итоговый. Базовой структурообразующей характеристикой любого процесса является прогноз. В структуре данной образовательной модели цель и задачи представлены в прогностическом блоке и рассматриваются как прогнозируемый результат сформированной готовности работника социальной сферы к профилактике кибербуллинга среди детей и подростков.

Структурирующий блок образовательной модели представлен педагогическими условиями и этапами формирования готовности работника социальной сферы. Целенаправленное формирование готовности работника социальной сферы к профилактике кибербуллинга среди детей и подростков предусматривает системность, последовательность, определение и обоснование педагогических условий, способствующих формированию готовности работников социальной сферы к профилактике кибербуллинга среди детей и подростков: научно-методическое обеспечение процесса формирования готовности, профессиональная поддержка личностной мотивации, включенность в систему наставничества.

Следующий блок образовательной модели – реализующий. Он представлен направлениями реализации процесса формирования готовности работников социальной сферы к профилактике кибербуллинга среди детей и подростков:

1. Оптимальное приближение профессионального вузовского образования к практической деятельности.
2. Осуществление студенческой практики на базе организаций социального обслуживания.
3. Реализация принципа дуального образования.
4. Реализация системы профессионального наставничества (в процессе вузовского образования и после трудоустройства).
5. Оптимизация системы повышения квалификации работников социальной сферы в вопросах профилактики кибербуллинга.

Оптимальное приближение профессионального вузовского образования к практической деятельности предполагает реализацию образовательного процесса вузовскими преподавателями, имеющими опыт работы в организациях социального обслуживания. Кроме того, планирование образовательного процесса и разработка планов учебных дисциплин вузовской подготовки осуществляется в соответствии с обобщенными трудовыми функциями, трудовыми функциями, трудовыми

действиями, необходимыми умениями и необходимыми знаниями, обобщенными в профессиональных стандартах работников социальной сферы. Это также позволяет максимально сблизить вузовское обучение и профессиональную деятельность работников социальной сферы.

Следующий – аналитико-интерпретационный блок содержит описание составляющих, позволяющих диагностировать степень готовности работников социальной сферы к проведению профилактики кибербуллинга среди детей и подростков.

Каждый критерий имеет показатели и уровни, определяющие степень готовности работников социальной сферы к проведению профилактики кибербуллинга в детской и подростковой среде.

Мотивационный критерийимеет показатель – направленность работников социальной сферы на профессиональную деятельность, в том числе на профилактику кибербуллинга среди детей и подростков и подразделяется на высокий, средний, низкий уровень готовности.

Показателем когнитивного критерия является информированность работников социальной сферы в вопросах кибербуллинга, профилактической деятельности, возрастных особенностей несовершеннолетних. Данный показатель также имеет деление на высокий, средний, низкий уровень.

Деятельностный критерийимеет показатель – сформированность совокупности специфических профессиональных навыков и умений, профессионально значимых качеств у работников социальной сферы и 3 уровня: высокий, средний, низкий.

Последним блоком является итоговый блок, направленный на проведение оценочных мероприятий, позволяющих определить сформированность/несформированность готовности работников социальной сферы к профилактике кибербуллинга в детской и подростковой среде.

Процесс реализации образовательной модели формирования готовности работников социальной сферы к профилактике кибербуллинга среди детей и подростков предполагает последовательную этапную работу.

Процесс формирования готовности работника социальной сферы весьма условно можно разделить на 3 этапа: подготовительный, содержательный и формирующий. Каждый этап имеет свою цель и направлен на решение определенных задач, необходимых для достижения поставленной цели конкретного этапа. На каждом этапе предусматривается освоение новых компетенций и достижение определенного уровня сформированности готовности. Первый этап – подготовительный. На данном этапе работа направлена на создание положительного отношения работников социальной сферы к профилактике кибербуллинга среди детей и подростков, поддержания статуса и престижа социальной работы. Кроме того, осуществляется определение особенностей профилактической работы, возрастных особенностей детей и подростков, профессионально значимых качеств личности работника социальной сферы.

Основными задачами данного этапа является осмысление значимости профилактики кибербуллинга среди детей и подростков, формирование эмоционально-положительного отношения к профессиональной деятельности в социальной сфере, а также направленности работников на профилактическую деятельность, в том числе на профилактику кибербуллинга среди детей и подростков.

Второй этап – содержательный, направлен на знакомство с теоретическими знаниями, касающимися профилактической деятельности в целом, профилактики кибербуллинга среди детей и подростков в частности. Кроме того, на данном этапе важным оказывается понимание специфики профилактикой деятельности, а также своевременности и актуальности проблемы кибербуллинга среди детей и подростков на современном этапе развития общества.

Завершающий этап – формирующий. На этом этапе работник социальной сферы учится реализовывать имеющиеся теоретические знания в практической деятельности по профилактике кибербуллинга среди детей и подростков, а также анализировать результаты проведенной работы и определять перспективы дальнейшей работы с детьми и подростками, подвергшихся кибербуллингу.

Содержательный и формирующий этапы начинают реализовываться уже в рамках вузовского обучения, например, в процессе практики.

К сожалению, имеющийся на сегодняшний день, объем практики и место ее проведения не предполагает глубокого погружения студентов в профессиональную деятельность специалистов организаций социального обслуживания населения, что осложняет понимание ими специфики практической деятельности в организациях социального обслуживания.

Приближение вузовского образования к практической деятельности, в том числе и в процессе студенческой практики позволит углубить профессиональное взаимодействие представителей ВУЗов и практико-ориентированных специалистов организаций, непосредственно предоставляющих услуги населению, что является отражением принципа дуального образования при подготовке специалистов.

С завершением вузовского обучения необходимо продолжать профессиональную подготовку специалистов организаций социального обслуживания в рамках реализации системы наставничества в профессиональном учреждении. Это может включать в себя систему мероприятий, которые направлены на формирование профессиональной идентичности представителей помогающих профессий, развитие профессионально важных качеств, компетенций, которые необходимы для осуществления профессиональной деятельности в организациях социального обслуживания населения.

При трудоустройстве молодого специалиста в социальное учреждение целесообразно реализовать в отношении него краткосрочную программу, участие в которой позволит специалисту понять специфику деятельности социального учреждения, познакомиться с основными направлениями и видами деятельности социальной организации, изучить методологическую базу для реализации профессиональной деятельности конкретного учреждения.

Затем, каждому молодому специалисту необходимо принять участие в реализации индивидуального плана мероприятий системы наставничества. Данный план включает мероприятия, которые направлены на развитие профессиональных умений и навыков, профессионально важных качеств и характеристик в процессе разовых и пролонгированных методических и супервизорских встреч, анализа опыта практической деятельности в Балинтовских группах, группах рефлексии и самопознания.

Выводы. Направления реализации образовательной модели формирования готовности работников организаций социального обслуживания к профилактике кибербуллинга в среде детей и подростков охватывают весь процесс подготовки будущего специалиста организации социального обслуживания в вопросах профилактики кибербуллинга в детской и подростковой среде, начиная с периода вузовского образования и заканчивая процессом повышения квалификации специалиста социальной организации, осуществляющего профессиональную деятельность, в том числе для предупреждения кибербуллинга среди детей и подростков.

Кроме того, создание образовательной модели является вкладом в организацию образовательной системы, формирующей готовность работников социальной сферы к профилактике кибербуллинга в детской и подростковой среде. Образовательная модель формирования данного вида готовности определяет методологические основы профилактической деятельности, которые могут являться ориентиром при разработке программы повышения квалификации работников социальной сферы в вопросах кибербуллинга в детской и подростковой среде.

Литература:
1. Бочавер, А.А. Кибербуллинг: травля в пространстве современных технологий. / А.А. Бочавер, К.Д. Хломов // Психология. – 2014. – №11. – С. 178-191.
2. Бегидова, С.Н., Хазова, С.А. Акмеологический подход в профессиональной подготовке будущих специалистов / С.Н. Бегидова, С.А. Хазова // Вестник Адыгейского государственного университета. – 2008. – 486 с.
3. Березина, О.С., Социальная профилактика кибербуллинга среди молодых людей / О.С. Березина // Информационная безопасность и вопросы профилактики киберэкстремизма среди молодежи. – 2015. – С. 63-67.
4. Бубнова, Л.М. Готовность к профессиональной деятельности в педагогике // Актуальные вопросы психологии, педагогики и образования / Л.М. Бубнова / Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. – № 2. – Самара, 2015. – 241 с.
5. Гарашкина Н.В., Дьячек Т.П. Теория и практика социальной работы : учебно-методическое пособие / Н.В. Гарашкина, Т.П. Дьячек. – Тамбов: Изд-во ТГУ, 2009. – 130 с.
6. Кот Т.А. Теоретические аспекты контекстного обучения будущих педагогов / Т.А. Кот // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – С. 154-156.
7. Лосева Л.П. Качество подготовки специалиста в системе высшего профессионального образования как объект управления / Л.П. Лосева // Молодой ученый. – 2011. – №6. Т.2. – С. 152-155.
8. Мезенцева О.И. Организационно-педагогические условия развития профессиональной компетентности современного педагога: автореф. дис. канд. пед. наук 13. 00. 08. / Мезенцева Олеся Ивановна. – Новосибирск, 2014. – 23 с.
9. Митряшкина Н.В. Система наставничества в повышении квалификации молодых специалистов по вопросам профилактики кибербуллинга среди детей и подростков. – URL: http://old.ncfu.ru/export/uploads/Dokumenty-Nauka/statya_mitryashkina-n.v.docx (дата обращения: 06.01.2021)
10. Темербекова А.А. Формирование информационной компетентности учителя в региональной системе дополнительного профессионального образования: автореф. дисер. д-ра пед. наук. 13. 00. 08 / Темербекова Альбина Алексеевна. – Москва, 2009. – 40 с.
11. Чусавитина Г.Н. Подготовка студентов педагогических специальностей университета к профилактике и противодействию идеологии киберэкстремизма среди молодежи / Г.Н., Чусавитина М.О. Чусавитин // II Всероссийская научно-практическая конференция «Информационные технологии в образовании XXI века». Сборник научных трудов. – 2012. – С. 322-323.

Педагогика

УДК 378.2

начальник кафедры боевой, физической и
тактико-специальной подготовки Муравьев Владимир Николаевич
Федеральное казенное учреждение дополнительного профессионального образования
«Кировский институт повышения квалификации работников Федеральной службы исполнения наказаний» (г. Киров);
начальник кафедры кадровой, воспитательной и психологической работы
в УИС, кандидат педагогических наук Личутина Марина Геннадьевна
Федеральное казенное учреждение дополнительного профессионального образования
«Кировский институт повышения квалификации работников Федеральной службы исполнения наказаний» (г. Киров)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ГРАЖДАН ВПЕРВЫЕ ПРИНЯТЫХ НА СЛУЖБУ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНУЮ СИСТЕМУ

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные вопросы профессиональной социализации личности в условиях ведомственной образовательной среды. Дается определение «социализации» и истории его возникновения. Авторы указывают, что на современном этапе деятельности учреждений и органов уголовно-исполнительной системы наблюдается тенденция кадрового обновления и роста количества молодых сотрудников, принятых на службу. Количество специалистов, обладающих необходимым профессиональным опытом и владеющих навыками трансляции своих знаний снижается. В связи с этим, возникает необходимость поиска новых педагогических подходов, использование которых способствовало бы эффективному вхождению в профессиональную среду сотрудников впервые принятых на службу в учреждения и органы уголовно-исполнительной системы.

Ключевые слова: социализация, профессиональная социализация, педагогические условия, уголовно-исполнительная система.

Annotation. The article deals with topical issues of professional socialization of the individual in the conditions of departmental educational environment. The definition of "socialization" and the history of its occurrence is given. The authors point out that at the present stage of the activities of institutions and bodies of the penal enforcement system, there is a trend of personnel renewal and an increase in the number of young employees recruited. The number of specialists who have the necessary professional experience and have the skills to broadcast their knowledge is decreasing. In this regard, there is a need to search for new pedagogical approaches, the use of which would contribute to the effective entry into the professional environment of employees first employed in institutions and bodies of the penal system.

Key words: socialization, professional socialization, pedagogical conditions, penal system.

Введение. Впервые понятие «социализация» появилось в работе американского социолога Ф.Г. Гиддингса «Теория социализации», еще в 1887 году. Социализация по мнению Гиддингса, означала «развитие социальной природы или характера индивида, подготовку человеческого материала к социальной жизни». В результате изучения процесса социализации учеными было выявлено, что она имеет сложную природу, а также разнообразные формы, к одной из которых можно отнести профессиональную социализацию.

Вопрос профессиональной социализации молодых специалистов различных сфер деятельности в современных условиях, приобретает актуальное значение и становится предметом многих исследований великих ученых.

Изложение основного материала статьи. По мнению специалистов в качестве основных ресурсов, необходимых для успешной профессиональной социализации следует рассматривать степень совершенствования профессиональных компетенций, профессионального образования, социально-профессиональной среды [5]. Также следует обратить внимание на способность индивида к успешному адаптивному поведению.

Исследователи отмечают, что оптимальность адаптивного поведения должна быть сформирована не как слепое подчинение внешним требованиям, а как выбор идеального поведенческого решения, предполагающего непрерывное профессиональное саморазвитие. Конечным результатом профессиональной социализации становятся профессиональные и личностные компетенции.

Профессиональная социализация в различных сферах деятельности происходит по-разному. В правоохранительной сфере, куда относится уголовно-исполнительная система, она чаще всего носит стихийный характер и не позволяет сформировать индивиду необходимый потенциал для успешного включения в процесс профессиональной деятельности, особенно на начальном ее этапе. В дальнейшем это сказывается на формировании необходимых профессиональных компетенций и является одной из причин возникновения упущений по службе.

Сложность развития явления профессиональной социализации в уголовно-исполнительной системе обусловливается спецификой подготовки, которая не всегда соответствует тем критериям, которые необходимы для успешной адаптации в практической среде.

Интенсивность и экстремальность служебной деятельности сотрудников уголовно – исполнительной системы представляет собой особый вид профессиональной деятельности. Поэтому предъявление специальных требований к уровню адаптивности граждан, впервые принимаемым на службу в УИС является закономерным. В связи с этим актуальными остаются вопросы успешной адаптации сотрудников к условиям служебной деятельности.

На современном этапе деятельности учреждений и органов уголовно-исполнительной системы наблюдается тенденция кадрового обновления и роста количества молодых сотрудников, принятых на службу. Этот процесс сопровождается снижением количества специалистов, обладающих необходимым профессиональным опытом и владеющих навыками трансляции своих знаний. В связи с этим, возникает необходимость поиска новых педагогических подходов, использование которых способствовало бы эффективному вхождению в профессиональную среду сотрудников впервые принятых на службу в учреждения и органы уголовно-исполнительной системы [6].

Важными институтами профессиональной социализации личности сотрудника уголовно-исполнительной системы, по нашему мнению, призваны стать ведомственные организации высшего и дополнительного профессионального образования, которые могут обеспечить подготовку специалистов, обладающих необходимыми профессиональными компетенциями. Высокие требования к личностным и профессиональным характеристикам будущих специалистов делает необходимым совершенствование ведомственной системы профессиональной подготовки с акцентом на развитие индивидуальной компетентности и наделения сотрудника, такими качествами как ответственность, самостоятельность, мобильность, социальная активность, профессионализм, способность к адаптации в сложных ситуациях и саморазвитию, а также другими качествами, предъявляемыми современной реальностью.

В основе концепции модернизации российского образования в качестве первостепенного приоритета лежит процесс воспитания личности, как составляющая часть профессиональной подготовки, интегрированная в общий процесс обучения и развития. Поэтому для успешной профессиональной социализации актуальным становится вопрос формирования воспитательной среды в ведомственных образовательных организациях, а также в учреждениях и органах уголовно-исполнительной системы.

Решением данной проблемы занимались такие исследователи как П.П. Блонский, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Шацкий и другие ученые–педагоги. Воспитательная среда рассматривалась ими в качестве важного условия развития личностных качеств. Однако, не смотря на многообразие научных работ, вопрос о педагогическом потенциале воспитательной среды в осуществлении профессиональной социализации личности будущего сотрудника уголовно-исполнительной системы разработан недостаточно и имеет ряд противоречий:

– социально-педагогического характера – между современными требованиями, предъявляемыми обществом к системе исполнения наказаний и ее сотрудникам, и недостаточной подготовленностью последних к эффективному включению в профессиональные отношения;

– научно-педагогического характера – между необходимостью осуществления образовательными организациями, а также учреждениями и органами уголовно-исполнительной системы успешной профессиональной социализации граждан впервые принятых на службу и недостаточной разработанностью теоретических основ профессиональной социализации в воспитательной среде;

– научно-методического характера – между потребностью педагогической науки в научно-методическом сопровождении профессиональной социализации сотрудников уголовно-исполнительной системы в воспитательной среде и недостаточной разработанностью его программно-содержательного обеспечения в педагогической практике.

Для реализации педагогического потенциала воспитательной среды при осуществлении профессиональной социализации молодых сотрудников уголовно-исполнительной системы необходимо учитывать следующие положения:

– профессиональная социализация сотрудников в воспитательной среде образовательных организаций, учреждений и органов уголовно-исполнительной системы должна иметь методологическую основу и рассматриваться как совокупность средового, компетентностного, системного, личностно-ориентированного подходов;

– проектирование профессионализирующей воспитательной среды должно осуществляться на платформе действующих самоуправляемых общественных организаций (совет молодых сотрудников, совет наставников, совет ветеранов и др.).

Эффективность воспитательной среды в обеспечении профессиональной социализации граждан, впервые принятых на службу в уголовно-исполнительную систему должна достигаться при помощи комплекса педагогических условий:

– осуществлять подготовку молодых сотрудников к профессиональной деятельности в соответствии с основными квалификационными требованиями и потребностями уголовно-исполнительной системы;

– реализовывать механизм самоуправления общественных организаций при помощи выполнения молодыми сотрудниками практических заданий и социальных ролей, отражающих содержание будущей профессиональной деятельности;

– осуществлять продуктивное взаимодействие всех участников воспитательного процесса.

Опираясь на современную роль общественных формирований в структуре деятельности образовательных организаций, учреждений и органов, исполняющих уголовные наказания, их потенциал можно определить как на один из оптимальных способов организации воспитательной среды, обеспечивающих развитие у молодых сотрудников положительной инициативы, социальной активности, а также формирование профессиональных компетенций будущего специалиста.

Основными признаками формирования эффективной воспитательной среды, на наш взгляд, являются:

– наличие организационной структуры и органов управления общественных формирований;

– широкое взаимодействие общественных формирований с подразделениями образовательных организаций, учреждений и органов уголовно-исполнительной системы;

– наличие выраженной профессионализирующей направленности работы;

– наличие результатов в виде положительной оценки служебной деятельности.

Участвуя в деятельности общественных формирований без отрыва от учебной работы или служебной деятельности, молодые сотрудники имеют дополнительную возможность совершенствовать полученные знания, формировать профессиональные компетенции будущих специалистов, развивать личностную коммуникацию, что значительно повышает уровень их профессиональной социализации.

Формой участия в данной работе являются мероприятия профессиональной направленности, например:

учебно-методические сборы,

конкурсы,

мастер-классы,

дискуссии,

круглые столы и другие.

В числе применяемых методов – проектирование, прогнозирование, моделирование, анализ и другие.

Выводы. Таким образом, профессиональная социализация будущего сотрудника уголовно-исполнительной системы считается успешной, если он освоил социальные ценности, требования к поведению в профессиональной среде, которые стали для него нормативным показателем в соответствии с занимаемым статусом.

По нашему мнению, важно не только обладать профессиональными знаниями, но и умением эффективно использовать их на практике, понимать общественную значимость своей деятельности и уметь решать профессиональные задачи в зависимости от меняющихся социальных условий.

Литература:

1. Иваненков С.П. Проблемы социализации современной молодежи. – СПб.: Синтез-Полиграф, 2003. – Изд. 2-е, дополненное. – 420 с.

2. Рубчевский К.В. Формы прохождения социализации личности // Психологическая наука и образование. – 2002. – № 2.

3. Морозова А.В. Профессиональная социализация студентов в условиях модернизации институтов образования: Дисс. канд. социол. наук. – Тула, 2004. – 176 с.

4. Цвык В.А. Профессионализация как социальный процесс // Вестник РУДН. – 2003. Серия «Социология». – № 4.

5. Пак Л.Г. Педагогические аспекты социализации личности в условиях образовательного учреждения: монография / Л.Г. Пак. – Оренбург: Изд-во ОИЭК, 2008. – С. 13-32.

6. Ковтуненко Л.В. Профессиональное становление сотрудников службы исполнения наказаний в ведомственных образовательных учреждениях: монография / Л.В. Ковтуненко. – Воронеж: Научная книга, 2009. – С. 46-51.

Педагогика

УДК 378.147

кандидат педагогических наук, доцент Набатова Лидия Борисовна
ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический
университет имени И.Н. Ульянова» (г. Ульяновск);
старший преподаватель кафедры иностранных языков Рехлова Анжела Вячеславовна
Филиал Военного учебно-научного центра военно-воздушных сил «Военно-воздушная
академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» в г. Сызрани (г. Сызрань);
преподаватель кафедры иностранных языков Бамбурова Елена Анатольевна
Филиал Военного учебно-научного центра военно-воздушных сил «Военно-воздушная
академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» в г. Сызрани (г. Сызрань)

ИТОГИ РЕАЛИЗАЦИИ ИНТЕГРАЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ В ВУЗЕ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ

Аннотация. Актуальность представленного исследования обусловлена необходимостью повышения качества профессиональной подготовки современных специалистов в условиях пандемии. Переход образовательных учреждений на дистанционную форму обучения сделало необходимым не только ввести в широкое использование такие средства как программы для видеоконференций, но и адаптировать под изменившиеся условия обучения педагогические технологии. Статья посвящена результатам экспериментальной работы, направленной на повышение уровня обученности студентов педагогического университета по дисциплине «Методика профессионального образования» средствами адаптированной авторами интегральной технологии. Поэтапное описание экспериментальной работы содержит указание основных шагов адаптации технологии. Выделены компоненты формируемой профессионально-методической компетентности студентов. Анализ результатов проведенного исследования доказывает эффективность использования интегральной технологии обучения. Объективность и достоверность результатов эксперимента доказаны методами математической статистики.

Ключевые слова: интегральная технология, дистанционное обучение, повышение обученности студентов, экспериментальная работа, профессионально-методическая компетентность.

Annotation. The relevance of the presented research is due to the need to improve the quality of professional training of modern specialists in a pandemic. The transition of educational institutions to distance learning has made it necessary not only to introduce such tools as videoconferencing programs into widespread use, but also to adapt pedagogical technologies to the changed learning conditions. The article is devoted to the results of experimental work aimed at improving the level of training of pedagogical university students in the discipline "Methods of vocational education" by means of integrated technology adapted by the authors. The step-by-step description of the experimental work contains an indication of the main steps of technology adaptation. The components of the formed professional and methodological competence of students are highlighted. The analysis of the results of the study proves the effectiveness of the use of integrated learning technology. The objectivity and reliability of the experimental results are proved by methods of mathematical statistics.

Key words: integrated technology, distance learning, improving student learning, experimental work, professional and methodological competence.

Введение. Распространение во всём мире коронавирусной инфекции внесло изменения во все сферы жизни человечества, в том числе и в образовательную систему. Министерство просвещения и министерство науки и высшего образования РФ рекомендовали образовательным организациям перейти на дистанционную форму обучения.

Как известно, в широком смысле, дистанционное обучение (образование) понимается как получение образования на расстоянии. Это явление появилось в середине 19 века в Европе. Так, Исаак Питман обучал студентов стенографии с

помощью отправки писем по почте, как и американка Анна Элиот Тикнор, работая над обучающей системой для женщин. Начиная с 1892 года отделения дистанционного обучения были открыты в университетах Чикаго, Канады, Новой Зеландии, Австралии.

В Советском Союзе в 60-ых годах существовало 11 дистанционных университетов. Обучение в этих университетах имело стандартную заочную форму – на установочных сессиях студенты получали материалы для самостоятельного обучения, поддерживая в дальнейшем связь с преподавателями по почте или телефону.

Полноценное дистанционное обучение стало доступно в России с подписанием в Москве меморандума ЮНЕСКО о взаимодействии Российской Федерации и Организации Объединённых Наций по вопросам образования науки и культуры 25 июля 1993 года [4].

Сегодня под дистанционным обучением понимается «взаимодействие обучающего и обучаемых между собой на расстоянии, отражающее все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения) и реализуемое специфичными средствами интернет-технологий или другими средствами, предусматривающими интерактивность»[2, С. 131].

Положительными сторонами дистанционного образования называют:

«1) возможность получения образования из любой точки мира;

2) безопасность обучения из дома (самоизоляция способствует снижению заболеваемости);

3) возможность выстроить индивидуальный темп обучения, подходящий обучающемуся;

4) знакомство с новыми инструментами для удаленной работы. Постоянное самообразование;

5) самодисциплина и мотивация к обучению за счет множества интерактивных инструментов;

6) экономия времени (не тратится время на дорогу до образовательного учреждения);

7) мгновенный доступ к библиотекам и любым материалам;

8) возможность получения образования людям с ограниченными возможностями здоровья, любым социальным статусом» [8, С. 187].

Изложение основного материала статьи. Введение дистанционного обучения в период пандемии в образовательных учреждениях сделало необходимым ввести в широкое использования такие средства обучения как программы для видеоконференций (Skype, Zoom), а так же адаптировать под изменившиеся условия обучения педагогические технологии.

Большой научный и практический интерес для нас представляет интегральная технология обучения. Данная технология проста в адаптации к условиям конкретного вуза и предоставляет широкие возможности применения разнообразных методов обучения и форм проведения занятий.

Ранее нами был предложен и успешно реализован адаптированный вариант интегральной технологии, как средства формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетентности конкурентоспособного будущего военного лётчика [7]. Одним из пунктов практической значимости исследования было определено, что разработанная нами модель интегральной технологии обучения может быть использована как основа для разработки методик профессионально-ориентированной подготовки специалистов по другим направлениям и специальностям.

В сложившихся условиях мы посчитали рациональным адаптировать ранее разработанную нами модель интегральной технологии к формированию профессионально-методической компетентности в подготовке бакалавров по направлению 44.03.04 «Профессиональное обучение» (по отраслям) в условиях дистанционного обучения.

Выпускник является не только специалистом, владеющим одной из профессий, но, одновременно с этим, и педагогом профессионального обучения, что требует высокого уровня развития профессионально-методической компетентности.

Проблеме формирования методической (профессионально-методической) компетентности будущих педагогов посвящены работы В.А. Адольф, Н.В. Пасынковой, А.А. Печеркиной, Э.Э. Сыманюк, Е.Л. Умниковой и др. Идеи интегральной технологии обучения нашли свое развитие в исследованиях таких ученых как А.К. Винокуров, Н.А. Герасимова, О.Ю. Герасимова, А.С. Лопухина, Е.Б. Шоштаева. Образование в условиях пандемии рассматривается в работах Т.А. Баклашовой, А.Р. Зенкова, Г.А. Красновой, А.О. Полушкиной, Е.Л. Летягиной и других учёных. Однако заявленный нами ракурс исследования – формирование профессионально-методической компетентности будущих педагогов средствами интегральной технологии в условиях дистанционного проведения занятий, еще не стал предметом специальной научной разработки.

Целью нашего исследование явилось повышение обученности студентов по дисциплине «Методика профессионального образования» в подготовке бакалавров по направлению 44.03.04 «Профессиональное обучение» (по отраслям) в условиях дистанционного обучения.

Объект исследования – профессиональная подготовка студентов в высших учебных заведениях в условиях пандемии.

Предмет исследования – процесс формирования профессионально-методической компетентности будущих педагогов средствами интегральной технологии при изучении дисциплины «Методика профессионального образования».

Объект, предмет, цель исследования обусловили необходимость решения следующих задач:

1) Определить исходный уровень сформированности профессионально-методической компетентности будущих педагогов профессионального образования.

2) Адаптировать ранее разработанную нами модель интегральной технологии к формированию профессионально-методической компетентности в подготовке бакалавров по направлению 44.03.04 «Профессиональное обучение» (по отраслям) в условиях дистанционного обучения.

3) Экспериментально проверить и оценить результативность модели формирования профессионально-методической компетентности студентов в ходе изучения дисциплины «Методика профессионального образования».

В ходе исследования были применены следующие методы: моделирование, анкетирование, наблюдение, методы математической статистики, анализ.

Исследование проводилось в несколько этапов.

На первом, теоретическом этапе, анализ научно-методической литературы не позволил выделить единого определения понятия «профессионально-методической компетентности будущих педагогов». Однако, анализ определений данного понятия позволил говорить о данной компетентности как об интегральной характеристике, объединяющей профессиональный, личностный и прогностический компоненты.

Профессиональный компонент – это знания и умения связанные с как деятельностью педагога в целом, так и с овладением определённой профессией.

Личный компонент отражает сформированность коммуникативных навыков, способность передавать знания своим ученикам, создавать на занятиях доброжелательную и творческую атмосферу.

Прогностический компонент, на наш взгляд, это умение структурировать образовательный процесс, определять дальние и ближние цели, выбирать наиболее адекватные формы и методы обучения, позволяющие достичь поставленных целей.

Адаптируя наш вариант интегральной технологии под условия дистанционного проведения занятий в педагогическом вузе по дисциплине «Методика профессионального образования», мы старались следовать этапам, выделенных В.П. Беспалько [1].

Во-первых, было уточнено содержание будущей профессиональной деятельности студентов.

Во-вторых, уточнено содержание обучения по курсу дисциплины в целом, и по каждому занятию.

В-третьих, были отобраны наиболее адекватные к существующим условиям обучения формы проведения занятий.

В-четвёртых, разработаны системы упражнений, эффективные для формирования профессионально-методической компетентности студентов.

В-пятых, были разработаны материалы для контроля усвоения студентами материала по дисциплине «Методика профессионального образования».

Второй этап исследования, практический, включал экспериментальное обучение. Экспериментальная работа проводилась на базе ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова» со студентами, обучающимися по направлению 44.03.04 «Профессиональное обучение» (по отраслям), направленность (профиль): «Декоративно-прикладное искусство и дизайн», «Технология и организация ресторанного сервиса», «Сервис и эксплуатация автомобильного транспорта» в два этапа – констатирующий и формирующий.

В эксперименте приняло участие 188 студентов, получающие квалификацию «Бакалавр». 84 студента профилей «Декоративно-прикладное искусство и дизайн», «Технология и организация ресторанного сервиса» и «Сервис и эксплуатация автомобильного транспорта» составили экспериментальные группы. В состав контрольных групп вошло 104 студента профилей «Технология и организация ресторанного сервиса», «Сервис и эксплуатация автомобильного транспорта».

Для оценки уровня сформированности профессионально-методической компетентности будущих педагогов профессионального образования были выделены критерии (которые соответствуют компонентам исследуемой компетентности – профессиональному, личностному и прогностическому), показатели, отражающие их содержание и уровни (минимальный, общий и продвинутый).

Для определения уровня сформированности каждого критерия были использованы адекватные тесты и методики. Так, для определения уровня сформированности профессионального компонента, был разработан интегрированный тест на знание фактического материала по дисциплине «Методика профессионального образования». Личностный критерий определялся тестом В.Ф. Ряховского [5]. Уровень сформированности прогностического критерия определялся методикой разработанной Л.А. Регуш и Н.Л. Сомовой [6].

В период экспериментального обучения занятия в экспериментальных группах проводились с использованием интегральной технологии, адаптированной под условия дистанционного проведения занятий в педагогическом вузе при подготовке педагогов профессионального образования по дисциплине «Методика профессионального образования». В контрольных группах занятия проводились по традиционной методике.

Результаты обучения в экспериментальных группах представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты сформированности профессионально-методической компетентности будущих педагогов средствами интегральной технологии

Критерии	Констатирующий этап			Формирующий этап		
	Уровень критерия (%)			Уровень критерия (%)		
	мини-мальный	общий	продви-нутый	мини-мальный	общий	продвинутый
Профессиональный	37	58	5	15	68	17
Личностный	9	15	76	0	12	88
Прогностичесий	24	68	8	11	63	26

Положительная динамика прослеживается в экспериментальных группах по всем критериям. Наибольшие изменения наблюдаются по профессиональному и прогностическому критериям, что указывает на эффективность использования интегральной технологии. Личностный критерий формировался опосредственно.

В контрольных группах положительная динамика развития сформированности профессионально-методической компетентности будущих педагогов наблюдается, но не столь явно.

Ниже представлено сравнение сформированности профессионально-методической компетентности будущих педагогов в контрольной и экспериментальной группах в начале и в конце эксперимента.

Таблица 2

Сравнение сформированности профессионально-методической компетентности будущих педагогов в контрольной и экспериментальной группах

Уровни сформированн-ости профессионально-методической компетентности	Констатирующий этап		Формирующий этап	
	Экспериментальная группа (%)	Контрольная группа (%)	Экспериментальная группа (%)	Контрольная группа (%)
Продвинутый	29	26	43	31
Общий	47	51	48	50
Минимальный	24	23	9	19

Показано, что изначально уровень сформированности профессионально-методической компетентности будущих педагогов профессионального образования в экспериментальной и контрольной группах был примерно равен. В результате реализации адаптированного варианта интегральной технологии, в экспериментальных группах значительно (на 14%) увеличилось количество студентов с продвинутым уровнем сформированности профессионально-методической

компетентности. На 15% снизилось количество студентов с минимальным уровнем исследуемой компетентности. Изменения в контрольных группах составило в среднем 4%.

Данные результаты подтвердили наше предположение о том, повышение обученности студентов по дисциплине «Методика профессионального образования» в подготовке бакалавров по направлению 44.03.04 «Профессиональное обучение» (по отраслям) в условиях дистанционного обучения обеспечивается использованием в обучении адаптированного варианта интегральной технологии.

Это было подтверждено и критерием согласия Пирсона [3], значение которого показало, что уровень обученности студентов на констатирующем этапе эксперимента в экспериментальных и контрольных группах не отличается и полученные данные позволяют считать студентов экспериментальной группы тождественной выборке студентов контрольной группы с большой степенью достоверности.

По окончанию формирующего этапа полученное различие экспериментальной группы попали в зону значимости, что указывает на значительные различия обученности в экспериментальной группы до и после эксперимента. В контрольной группе различие присутствует, но не значительно.

Отсутствие отличий уровня обученности по дисциплине «Методика профессионального образования» в экспериментальной и контрольной группах на констатирующем этапе и значительное различие после экспериментального обучения указывает на то, что данные изменения обусловлены специально организованными действиями, то есть использованием интегральной технологии в экспериментальных группах.

Выводы. В ходе исследования был определён исходный уровень сформированности профессионально-методической компетентности будущих педагогов профессионального образования, который был приблизительно равен в экспериментальной и контрольной группах; адаптирована ранее разработанная модель интегральной технологии к формированию профессионально-методической компетентности в подготовке бакалавров по направлению 44.03.04 «Профессиональное обучение» (по отраслям) в условиях дистанционного обучения; экспериментально проверена и оценена результативность модели формирования профессионально-методической компетентности студентов в ходе изучения дисциплины «Методика профессионального образования».

Таким образом, поставленные задачи решены; цель исследования достигнута.

Литература:

1. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.

2. Водолад, С.Н. Дистанционное обучение в вузе / С.Н. Водолад, М.П. Зайковская, Т.В. Ковалева, Г.В. Савельева // Ученые записки: электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2010. – № 1 (13). – С. 129-138.

3. Граничина, О.А. Статистические методы психолого-педагогических исследований: Учебное пособие / О.А. Граничина. – СПб.: Издательство ВВМ, 2012. – 115 с.

4. Меморандум о взаимодействии Российской Федерации и Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО) // Московский журнал международного права. – 1993. – № 4. – С. 184-189.

5. Психология общения: энциклопедический словарь / Российской акад. образования, Психологический ин-т; под общ. ред. А.А. Бодалева. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Когито-Центр, 2015. – 671 с.

6. Регуш, Л.А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего / Р.А. Регуш. – СПб., Речь, 2003. – 352 с.

7. Рехлова, А.В. Модель интегральной технологии реализуемой в формировании конкурентоспособности военного летчика / А.В. Рехлова // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта. – 2017. – Выпуск 57 (I). – 376 с. – С. 167-174.

8. Тарасова, А.В. Исторический обзор дистанционного обучения в России и за рубежом / А.В. Тарасова // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2021. – №1 (41). – С. 183-188.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент, докторант направления
«Образование и педагогические науки» Николаев Михаил Васильевич
Московский государственный областной университет (г. Москва);
доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики
и современных образовательных технологий Семенов Курман Борисович
Московский государственный областной университет (г. Москва)

ГРАЖДАНСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Аннотация. В статье показана цифровизация учебно-воспитательного процесса, предполагающая ее трансформацию, которая способствует изменению процесса гражданского воспитания учащихся. Выявлены преимущества и недостатки внедрения цифровых технологий в образовательный процесс. Описаны социальные нормы и ценности, играющие важную роль в формировании гражданственности личности. Представлены виртуальная среда и ее воспитательные возможности.

Ключевые слова: гражданское воспитание, внеучебная деятельность, цифровые технологии, социальные сети, Web-блоги, Web-сайты, цифровые технологии, онлайн-образование, цифровизация общества, цифровая учебно-воспитательная среда.

Annotation. The article shows the digitalization of the educational process, which implies its transformation, which contributes to changing the process of civic education of students. The advantages and disadvantages of introducing digital technologies into the educational process are revealed. The social norms and values that play an important role in the formation of citizenship of the individual are described. The virtual environment and its educational opportunities are presented.

Key words: civic education, extracurricular activities, digital technologies, social networks, Web blogs, Web sites, digital technologies, online education, digitalization of society, digital educational environment.

Введение. В настоящее время широко обсуждаются учеными проблемы внедрения цифровых технологий в образовательный процесс. Педагогическая общественность взволнована и заинтересована переходом к цифровым технологиям и ожидаемым результатам. Много информации имеется о том, какие преимущества имеют цифровые технологии [1-7]. Среди преимуществ можно отметить такие как:

1) широкий доступ обучающихся к информационным ресурсам;

2) возможность проектирования индивидуализированных траекторий обучения и воспитания;

3) открытость образовательной деятельности учреждений;
4) широкое участие всех участников образования в учебно-воспитательном процессе;
5) оптимизация управления образовательным процессом через информационные технологии [6].

Это положительные моменты. Но есть и отрицательные моменты, такие как:
1) поверхностное восприятие информации;
2) риски манипуляции со знанием учащихся;
3) недостаточность фундаментальной и прикладной подготовки учащихся;
4) трудности с использованием опыта классического воспитания будущих граждан;
5) карантинные мероприятия, связанные с COVID-19.

Все это актуализирует проблему гражданского образования и воспитания учащейся молодежи.

Целью данной работы является изучение основных вопросов гражданского воспитания личности в условиях цифровизации учебно-воспитательного процесса.

Задачами исследования являются: определение роли цифровых технологий в учебно-воспитательном процессе; формирование гражданских ценностей в институтах образования в условиях цифровизации; создание виртуальной воспитательной среды; формирование коллективных ценностных требований к личности; активизация воспитательного процесса, с использованием информационных технологий; рассмотрение виртуальной воспитательной среды как потенциала коллективной воспитательной работы.

Изложение основного материала статьи. Учебные заведения нашей страны и других стран вынуждены перейти на дистанционное обучение, которое с одной стороны, облегчает воспитательную деятельность педагогов для ознакомления учащихся с воспитательными мероприятиями, с другой стороны, затрудняет классическое гражданское воспитание, так как нет непосредственного контакта между педагогами и учащимися [2]. Цифровые технологии, в сложившихся обстоятельствах, заняли свое место в учебно-воспитательном процессе, и в этих условиях встает вопрос о том, как формировать гражданские качества личности, которые имеют высокую социальную значимость [5].

Также вызывают тревогу формализация получения знаний, особенно, в области гражданского образования. Это связано с алгоритмизацией и стандартизацией онлайн-образования и отсутствием непосредственного контакта между педагогами и обучающимися. Основная проблема исследования связана с тем, что коммуникация между участниками учебно-воспитательного процесса принимает формализованный характер [1]. В современной педагогической науке недостаточно исследований, посвященных формированию гражданских ценностей под воздействием цифровизации общества.

Важными направлениями в формировании цифровой учебно-воспитательной среды являются:
1) внедрение цифровых технологий в классическую систему обучения и воспитания, то есть формирование смешанного обучения;
2) следующим является формирование онлайн-образования;
3) формирование цифровой образовательной среды.

Названные направления имеют свою специфику, и свои социальные нормы и ценности, которые играют важную роль в формировании гражданственности личности.

Образовательные организации вынуждены включаться в цифровизацию, так как не могут оставаться в стороне от технического прогресса, потому что цифровые технологии расширяют возможности обучения и воспитания. Цифровые технологии на основе чат-ботов оказываются весьма удобными и полезными для нахождения нужной литературы и быстрого оформления выполняемых заданий [3]. Они являются "виртуальными консультантами", которые способствуют созданию индивидуальных программ обучения и воспитания. В то же время они могут оказать помощь в отслеживании динамики воспитательной деятельности. Но каковы их воспитательные возможности, особенно, в части формирования нужных гражданских ценностей еще до конца не изучено педагогической наукой.

Вместе с цифровыми технологиями в учебно-воспитательном процессе часто используются Web 2.0 инструменты в качестве интерактивных технологий. Термин Web 2.0 обозначает второе поколение сетевых сервисов, которые позволяют пользователям совместно работать и размещать в сети текстовую и медиа-информацию. Особенность этих технологий заключается в том, что она позволяет широкому кругу пользователей сети Интернет получать информацию, создавать и быть ее соавторами.

Для воспитательной работы важно то, что ресурсы Web 2.0 создаются для людей и позволяют организовывать общение в сети Интернет. Общение, в свою очередь, является одним из методов воспитания. Используя шаблоны и оболочки сервисов, учителя и обучающиеся могут создавать блоги, форумы, аудио и видео-материалы и размещать их в сети Интернет.

Практика показывает, что внедрение этих инструментов требуют овладения цифровыми компетенциями как для преподавателей, так и для обучающихся. Внедрение в образовательный процесс цифровых технологий требуют изменений в учебно-воспитательном процессе, особенно хорошо видно это при переходе к онлайн обучению и воспитанию. Онлайн образование связано с взаимодействием разных цифровых технологий, а это предполагает переход всего образовательного процесса в онлайн-режим [8; 9].

Онлайн-образование расширяет возможности учебно-воспитательной деятельности, помогает созданию индивидуальных траекторий обучения и воспитания для учащихся и делает этот процесс более динамичным и гибким. С одной стороны, использование цифровых технологий может привести к сокращению числа преподавателей, а с другой стороны это приводит к созданию технической поддержки, следовательно, к набору специалистов технического профиля.

Для воспитательной деятельности появляются определенные трудности, так как преподаватели и учащиеся не встречаются лицом к лицу. Поэтому в процессе онлайн-режима необходимо создать искусственную замену взаимодействия лицом к лицу для того, чтобы формировать у учащихся гражданские ценности. Необходимо научится преподавателям и учащимся осуществлять переход от устной к письменной коммуникации. Хотя этот процесс имеет свои трудности, но для формирования гражданских ценностей может оказать существенную помощь.

Для развития гражданских качеств личности больше подходит создание виртуальной цифровой воспитательной среды. Для определения цифровой воспитательной среды воспользуемся трудами Кульневич С.В., в которых делается упор на воспитательное пространство, состоящее из совокупности воспитательных сред. Педагогическая наука рассматривает среду как один из основных факторов воспитания. В свете сказанного, виртуальную цифровую воспитательную среду мы определяем как составляющую всех образовательных сред школы (воспитательной, методической, экспериментальной), способствующей развитию мировоззрения учащихся на основе критического и научного отношения к информации [3].

Использование социальных медиа, которые включают в себя Web-блоги, Web-сайты, сайты-закладок, общедоступные Web-службы (социальные сети), дает возможность учащимся делиться знаниями, давать советы, общаться со сверстниками, а преподавателям дает возможность в процессе общения и совместной работе с учащимися формировать у них гражданские ценности [4]. Кроме социальных медиа используются интегрированные платформы для поддержки общения между

преподавателями и учащимися, которые способствуют развитию познавательных способностей и формирования личностных качеств учащихся. Социальные медиа обладают открытостью, сотрудничеством, коллективным взаимодействием для формирования гражданских ценностей личности.

Цифровые технологии позволяют формировать коллективные ценностные требования к личности, и это является одним из воспитательных потенциалов цифровых технологий в гражданском воспитании учащихся. Под коллективными ценностными требованиями понимаются возможности реализации собственных ценностей личности через взаимодействие в коллективе, чтобы его личные ценности, в большей мере, совпадали с ценностями коллектива. Цифровизация учебно-воспитательного процесса предполагает ее трансформацию, что влечет за собой изменение процесса формирования ценностей, связанных с гражданским воспитанием учащихся [7]. Цифровые технологии влияют на восприятие преподавателями и учащимися данных технологий, а также практических взаимодействий между участниками.

Технологизация учебно-воспитательного процесса, по мнению ученых А.Н. Сафроновой, Н.О. Вербицкой, Н.А. Молчановой, обладает интегральной возможностью для реализации способностей человека, обеспечивает качество образовательного процесса и влияет на возможности повышения качества гражданского воспитания. В этом плане, профессия педагога преображается и больше направлена на выработку и привитие гражданских ценностей у подрастающего поколения. Соответственно, содержание учебных предметов обогащается за счет предметов социальной направленности, милосердия. Кроме того, развивается индивидуальность, поэтому с уверенностью можно сказать, что цифровое образование не снижает воспитательный потенциал образовательных организаций, только лишь акценты смещаются в сторону воспитательной деятельности педагогов [7].

Для активизации воспитательного процесса, с использованием информационных технологий, необходимо процесс обучения сопровождать моделированием ситуаций социальной и профессиональной деятельности, а также затрагивать аспекты морально-нравственного и гражданского содержания, приобретаемых знаний.

Исследователи Семенов К.Б., Кузнецова В.Е., Иванова М.Е., Старкова Е.Н. признают, что в процессе цифровизации развиваются в ускоренном темпе познавательные способности учащихся, но они уверены в том, что формирование нравственности, гражданственности и патриотизма личности должно иметь свое место [7].

Одним из главных воспитательных задач цифрового общества является нравственный потенциал личности, который определяет уровень развития гражданских качеств личности. Кроме знаний и умений для повышения уровня гражданской воспитанности личности учащегося необходимо формирование эмоционально-мотивационной сферы. Эта сфера влияет на сознание личности, на совесть и моральную ответственность за будущее своего государства [3]. Под гражданской воспитанностью личности мы понимаем совокупность гражданских качеств личности в социально-правовом, морально-нравственном, социально-психологическом и педагогическом аспектах.

Процесс гражданского воспитания начинается в детском возрасте и имеет длительный срок формирования, гражданские качества формируются в социально-одобряемой деятельности. Такие качества как готовность к сотрудничеству, общественная активность являются показателем сформированности гражданской воспитанности учащихся. Эти качества развиваются при активном взаимодействии учащихся со сверстниками, а также с родителями и другими старшими. Возможность почувствовать себя значимым для других, то есть для общества является также важным показателем гражданской воспитанности.

Выводы. Социальное окружение предполагает, что взаимодействие с социальной средой способствует приобретению социального опыта учащимися. Информатизация образования дает для учащейся молодежи возможности виртуального посещения музеев, знакомства с историей жизни известных людей, с подвигами народа во время войны, а также знакомство с трудовыми подвигами ветеранов труда, что в свою очередь способствует формированию гражданских качеств личности. Включение учащихся в различные виды социальной деятельности стимулирует развитие гражданских качеств личности, развивает духовные потребности и чувства гражданственности. Самореализация и развитие гражданских качеств учащихся идет через расширение сферы социальной активности, что позволяет актуализировать у молодого поколения процесс развития чувства Родины, формирование навыков гражданского поведения, то есть стремление к самореализации, личностному развитию и гордости за свою страну. Все это формируется в процессе образовательной деятельности, а также во внеучебной работе. Таким образом, включение учащихся в социальную деятельность в условиях цифровизации выражается в содействии популяризации в информационном пространстве культурных, эстетических, нравственных, семейных ценностей и норм поведения.

Цифровизация системы образования и влияние цифровых технологий на этот институт социализации проявляется по разному. Учеными отмечаются позитивные и негативные аспекты цифровизации. Цифровизация учебно-воспитательного процесса, которая показывает способы перехода к цифровому обществу имеет и некоторые социальные недостатки, затрагивающие как отдельных личностей, так и целых социальных групп, поэтому к этому процессу необходимо подходить осторожно и взвешенно, чтобы минимизировать негативные последствия [6].

При формировании личности гражданина огромное воспитательное значение имеет воспитание в коллективе или использование воспитательного потенциала коллектива. Для повышения эффективности взаимодействия учащегося с коллективом требуется обеспечение коллективного характера воспитательной работы, а также активизация межличностного взаимодействия членов коллектива. Что касается использования потенциала коллективной воспитательной работы, в условиях цифровизации, необходимо создать на базе учебного заведения виртуальную воспитательную среду, включающую индивидуальное социально-информационное пространство учащихся. Эта воспитательная среда формирует у обучающихся содержательные, ценностные компоненты гражданственности.

Многоплановость процесса гражданско-патриотического воспитания личности на всех уровнях зависит от разнообразия и интенсивности взаимодействия участников, занятых совместной общественной деятельностью. К примеру, в процессе коллективного взаимодействия следует обратить внимание на волонтерскую деятельность учащихся, а также их приобщению к наследию отечественной культуры и истории Российского государства. Для смягчения негативных последствий нужны комплексные исследования, позволяющие оценить процесс цифровизации образования и происходящие при этом процессы трансформации воспитательной работы, в общем и процесс гражданского воспитания, в частности.

Литература:

1. Никифоров, Ю.Н. О понятии «гражданственность» / Ю.Н. Никифоров // Вестник Воронежского госуниверситета. – 2007. – №2. – С. 155

2. Николина, В.В. Гражданское воспитание учащихся как условие становления устойчивого развития / В.В. Николина, Н.Ф. Винокурова, А.В. Зулхарнаева // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – №6.; URL: http://science-education.ru/ru/article/view?id=25762 (дата обращения: 13.04.2021).

3. Николаев, М.В. Гражданская социализация детей с ОВЗ в современной цифровой образовательной среде / М.В. Николаев, А.С. Семенова // Актуальные проблемы педагогики и психологии: вызовы XXI века: сб.научн.тр. – Москва, 2021. – С. 448-452.

4. Разенкова, Н.Е. Реализация субъектно-деятельностного подхода в организации практики будущих бакалавров / Н.Е. Разенкова, Е.Д. Рукавицина // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2018. – № 4 (127). – С. 33-38.
5. Сафронова, А.Н. Воспитание в цифровом пространстве: самосохранение здоровья / А.Н. Сафронова, Н.О. Вербицкая, Н.А. Молчанов // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – №6.; URL:http://science-education.ru/ru/article/view?id=28368. (дата обращ.: 13.04.21).
6. Семенова, А.С. Использование информационных технологий в обучении детей с особыми образовательными потребностями / А.С. Семенова, К.Б. Семенов // Эффективные практики современной дефектологии: актуальное состояние и тенденции. Материалы науч.-практ. конф. с междунар. участием, посвящённой 90-летию со дня образования МГОУ и 25-летию создания факультета специальной педагогики и психологии. – Москва, 2021. – С. 204-209.
7. Семенов, К.Б. Некоторые аспекты развития идей компетентностного подхода в теории и практике образования / К.Б. Семенов, А.С. Семенова // Актуальные проблемы педагогики и психологии: вызовы 21века. Сборник научных трудов. – М., 2020. – Вып. 4. – С. 164-171.
8. Bogost I. Persuasive Games: The expressive power of videogames. Cambridge, MA: MIT Press, 2007.
9. Oxford Learners Dictionaries. URL: https: //www.oxfordlearners dictionaries.com/ definition/ english/ digitization? q=Digitization (Date of access 4.09.2021.).

Педагогика

УДК 378.1

преподаватель кафедры общеобразовательных дисциплин Парамонова Елена Алексеевна
Северо-Кавказский филиал Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования "Российский государственный университет правосудия" (г. Краснодар);
старший преподаватель кафедры общеобразовательных дисциплин Медведева Наталья Петровна
Северо-Кавказский филиал Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования "Российский государственный университет правосудия" (г. Краснодар);
преподаватель кафедры общеобразовательных дисциплин Сошко Анна Борисовна
Северо-Кавказский филиал Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования "Российский государственный университет правосудия" (г. Краснодар)

ФОРМИРОВАНИЕ ВЕРБАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКОГО ВУЗА НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В данной статье рассматриваются подходы к особенностям формирования вербальных компетенций на занятиях по русскому языку для студентов юридического направления профессиональной подготовки. Проблематика изменения подходов к формированию системы ключевых компетенций, которые позволяют эффективно применять усвоенные знания в практической ситуации и успешно их использовать в процессе социальной адаптации, всегда транслировала свою бесспорную актуальность. Авторы статьи убеждены в том, что вербальные компетенции, составляющие ядро ораторского искусства юриста, необходимы для выступлений в суде и разрешения юридических споров. К драйверам успешности выполнения профессиональных задач юристом можно отнести грамотное обоснование своей позиции по делу. Эти навыки интегрированы в процессы, в основе которых реализуется такой судебный принцип, как состязательность. Также в процессе выполнения своей профессиональной деятельности юристам приходится оперативно работать с объемными и разнообразными источниками информации. Данный навык нужен, чтобы оперативно взаимодействовать со специализированными правовыми системами и интернет-ресурсами с целью поиска нужных данных в законах, подзаконных актах и судебных решениях. Логический анализ информации необходим юристу для структурирования логически обоснованных выводов в юридических документах правотворческого, правоприменительного и интерпретационного уровней. Навык командной работы важен для корпоративных юристов, которые часто взаимодействуют между собой и другими специалистами, чтобы решить задачи компании. В ходе использования на занятиях по русскому языку для студентов юридического профиля подготовки, таких инновационных форм групповой работы, как: деловые игры, дебаты, фасилитация, создание проекта, кейсы.

Ключевые слова: вербальные компетенции, функциональная грамотность, образовательная среда, педагогические технологии, тренды современного образования, искусственный интеллект, вербальная и коммуникативная компетентность, мотивация, групповые формы работы.

Annotation. This article discusses approaches to the peculiarities of the formation of verbal competencies in Russian language classes for students of the legal direction of professional training. The problem of changing approaches to the formation of a system of key competencies that allow you to effectively apply the acquired knowledge in a practical situation and successfully use it in the process of social adaptation has always translated its indisputable relevance. The authors of the article are convinced that verbal competencies, which form the core of a lawyer's oratory, are necessary for speaking in court and resolving legal disputes. The drivers of success in performing professional tasks by a lawyer include a competent justification of their position on the case. These skills are integrated into the processes that are based on such a judicial principle as adversarial. Also, in the process of performing their professional activities, lawyers have to work quickly with voluminous and diverse sources of information. This skill is needed to quickly interact with specialized legal systems and Internet resources in order to find the necessary data in laws, by-laws and court decisions. Logical analysis of information is necessary for a lawyer to structure logically sound conclusions in legal documents of law-making, law enforcement and interpretation levels. Teamwork skills are important for corporate lawyers, who often interact with each other and other specialists to solve the company's tasks. During the use of such innovative forms of group work as: business games, debates, facilitation, project creation, case studies in Russian language classes for law students.

Key words: verbal competencies, functional literacy, educational environment, pedagogical technologies, trends in modern education, artificial intelligence, verbal and communicative competence, motivation, group forms of work.

Введение. Проблема функциональной грамотности всегда транслировала свою актуальность. Существует определение функциональной грамотности, которое было дано российским психологом и лингвистом Алексеем Алексеевичем Леонтьевым: «Функциональная грамотность – это способность человека испытывать приобретаемые в течение жизни знания для решения широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений. Очевидно, что функциональная грамотность становится одним из базовых факторов активного

участия людей в социальной, культурной, политической и экономической деятельности, и, безусловно, обучению на протяжении всей жизни.

Функциональная грамотность предполагает овладение системой ключевых компетенций, которые позволяют эффективно применять усвоенные знания в практической ситуации и успешно их использовать в процессе социальной адаптации. Одной из важнейших ключевых компетенций является умение работать с информацией, с текстом. Жизнь в нашем стремительно меняющемся мире предъявляет к чтению ряд новых требований, для удовлетворения которых нужно решить весьма широкий спектр задач.

Например, электронные тексты требуют развитой способности критически оценивать представленную в них информацию. Можно выделить три основных группы читательских умений, основанных на ключевых действиях, прежде всего, это поиск и извлечение информации, связывание в единое целое отдельных смыслов текста и их истолкование, извлечение информации, которая не сообщается напрямую, и осмысление и оценка текстов с использованием уже имеющихся знаний из других областей.

Сегодня российские университеты уже внедряют аналитику собственных больших данных об образовательном процессе, не только адаптируют для этих целей существующие на рынке коммерческие инструменты, но и разрабатывают собственные технические решения [1]. Вербальные компетенции будущих юристов – это актуальная проблема, требующая пересмотра технологий и подходов, т.к. клиповость мышления и большой поток информации, поглощаемые современными студентами на поверхностном уровне, усложняют их формирование. Занятия по русскому языку должны содействовать решению данной проблемы. Но существующие противоречивые тенденции современной образовательной среды вузов усугубляют сложность данного феномена [10].

Изложение основного материала статьи. Коммуникативные навыки являются одними из ключевых, что является предиктором пересмотра педагогических технологий преподавания русского языка в юридическом вузе. Ораторское искусство юристу необходимо для выступлений в суде и разрешения юридических споров. Поскольку одним из судебных принципов является состязательность, юристу необходимо грамотно обосновывать свою позицию по делу. В своей профессиональной деятельности юристы постоянно сталкиваются с оперативной работой с источниками информации. Данный навык нужен, чтобы оперативно взаимодействовать со специализированными правовыми системами и интернет-ресурсами с целью поиска нужных данных в законах, подзаконных актах и судебных решениях. Логический анализ информации необходим юристу для структурирования логически обоснованных выводов в юридических документах правотворческого, правоприменительного и интерпретационного уровней. Навык командной работы важен для корпоративных юристов, которые часто взаимодействуют между собой и другими специалистами, чтобы решить задачи компании [2].

Сегодня ставится вопрос о зонах использования искусственного интеллекта в образовании. Рекомендации по использованию искусственного интеллекта в сфере образования были представлены экспертами Букингемского университета, занимающимися вопросами этики в этой области. Авторы проекта отмечают, что использование искусственного интеллекта все больше расширяется. Искусственный интеллект давно доказал свою ценность. Например, с его помощью может значительно сократиться нагрузка на преподавателей, однако, многим педагогам не хватает знаний, компетенций, необходимых для использования таких технологий. Технологии искусственного интеллекта обладают огромным потенциалом, поэтому он и дальше будут использоваться во многих сферах, включая и образование.

В юриспруденции высокая конкуренция, сложные задачи и не всегда ожидаемый результат. Чтобы достичь успеха в этой сфере, специалист должен уметь подстраиваться под современные тренды. В качестве одного из таких кейсов, транслирующих проникновение искусственного интеллекта в образование, связанного с формированием вербальных компетенций, можно назвать Duolingo, который является ярким примером использования искусственного интеллекта в онлайн-обучении. Они добились успехов в применении машинного обучения к изучению языков. Как отмечают в компании, учитывая огромное количество пользователей, а это более 300 миллионов человек, индивидуальный подход к обучению может показаться сложной задачей.

Именно поэтому можно рассматривать возможности использования современных ИТ-технологий на занятиях по русскому языку, т.к. именно вербальная и коммуникативная компетентность являются предиктором успешной профессиональной деятельности юриста контекста публичных вступлений и слушаний в суде. На начальном этапе преподавания русского языка в юридическом вузе, на наш взгляд, необходимо провести стартовую диагностику целевой аудитории, это может быть входное тестирование, в ходе которого будут использоваться тестовые задания, выявляющие уровень коммуникативных и вербальных компетенций обучающегося [3; 4]. Вдобавок, хотелось бы отметить, что только при всестороннем осознании обучения как нейрофизиологического процесса, преподаватель может научиться самостоятельно учиться на порядок эффективнее и повышать результативность обучения у студентов. Преподаватель должен иметь четкое представление, как ему научиться раскладывать свою тему на атомы восприятия и инициировать формирование новых нейронных связей.

В процессе преподавания русского языка очень важно понимать, что одной из приоритетных задач работы являются технологии формирования новых нейронных связей, что позволит преподавателю научиться воссоздавать свой собственный опыт у своих студентов. Просмотрев и проанализировав результаты входного тестирования, преподаватель начинает продумывать, как проектировать задания и упражнения, чтобы формировать вербальные компетенции и коммуникативные навыки, инициировать реальные изменения и вовлекать студентов в интересный учебный процесс [5; 6].

Сегодня используется очень широкий спектр цифровых ресурсов в филологии: цифровые инструменты для установления авторства текста; генераторы художественных текстов; цифровые инструменты для контент-анализа художественного текста; цифровые инструменты для анализа содержания художественного текста; цифровые инструменты для построения социальных сетей персонажей художественного текста Digital AXT.

Также встречается публикация данных опыта использования цифровых ресурсов в лингвистике: ресурсов для исследований по русскому языку; корпусной лингвистики; ресурсов для анализа семантики и грамматики; ресурсов для автоматического устного и письменного перевода текстов.

Современные исследования в области филологии и лингвистики уже невозможны без использования цифровых технологий, основанных на больших данных, поскольку ресурсы позволяют в кратчайшие сроки получить потенциально важные для научного исследования сведения, содержат широкий спектр средств управления большими данными, извлечения определенных элементов из текстов и т.п. Среди подобных программ, которые на сегодняшний день представлены в открытом доступе, можно выделить, например, программу определения авторства Authorship Attribution. URL: https://neoneuro.com/ru/products/authorship-attribution. Данная программа позволяет на основе фрагмента текста определить автора, однако, процент верного установления авторства маленький. Но студентам такая форма работы могла бы быть, безусловно, интересной.

Выводы. Те глобальные процессы, которые сегодня позиционируются, как вызовы настоящего времени в системе образования неизбежно приводят к трансформации компетенции внутри типовых профессий под влиянием цифровой экономики. Профессия юриста не станет в этой связи исключением, а наоборот, цифровизация в юриспруденции станет инструментом повышения эффективности. Следовательно, появятся новые профессии на стыке с ИТ-отраслью, что неизбежно повлечет за собой масштабное переобучение (Lifelong-learning) [7; 8; 9].

В современном социуме в профессиональную лексику юриста внедряется огромное количество терминов и понятий, заимствованных из спектра современной иноязычной лингвистики. Этому необходимо системно учить студентов юридического профиля подготовки. Помочь в этом могут сквозные цифровые технологии обучения. Основой продуктивного процесса обучения и содержательной обратной связи для современных студентов может стать такая технология, как геймификация, без которой в современной образовательной среде практически невозможно выстроить игровые механики внутри образовательного продукта, а они, в свою очередь, призваны увеличить вовлеченность и мотивацию обучающихся. Необходимо, чтобы преподаватели могли определять доминирующий тип мотивации своих студентов и на его основе определять игровую концепцию образовательного сценария преподаваемой дисциплины [11].

Таким образом, с помощью всех вышеперечисленных методологических рекомендаций, внутри образовательного процесса может быть создано сильное сообщество и комфортная экосистема, потому что непонимание, как организовывать свою работу, приводит к выгоранию и отсутствию роста.

Многие эксперты, занимающиеся проблемой изучения современных технологий процесса обучения убеждены, что геймификация в обучении используется с целью вовлечения аудитории в познавательный процесс и последующего стимулирования. Для каждого человека важными являются позитивные эмоции, смысловая составляющая, а также мотивация в процессе обучения. В этом случае лучше усваивается материал и сохраняется в памяти 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, становиться источником самомотивации.

К основным векторам успешности процесса преподавания для современных студентов с преобладанием клипового мышления можно отнести: мобильность, удобство, мультиформатность, разнообразие, микрообучение. Необходимо постоянно проводить мониторинг учета пожеланий целевой аудитории, всесторонне изучать разнообразные модели восприятия и запоминания информации и оценивать их эффективность в ходе срезовых тестирований и анкет для обратной связи. Хорошо себя зарекомендовали, по мнению экспертов, такие технологии, как: инфографика, тренажеры, аудио, видео.

Литература:

1. 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.
2. 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
3. Парамонова, Е.А. Художественное преобразование фразеологизмов в контекстах художественной и публицистической речи // Вопросы образования и науки. [Электронный ресурс]. Сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции. – Ч.1. – Тамбов. – 2019. – N6-1 (46). – С. 95-97.
4. Парамонова, Е.А. Английские заимствования в современном русском языке // Наука, образование, общество. [Электронный ресурс]. Сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции. – Ч.2. – Тамбов. – 2020. – N5-2 (57). – С 80-82.
5. Парамонова, Е.А. Фразеология научной и деловой речи // Modern Humanities Success / Успехи гуманитарных наук. – 2021. – N9. – С. 130-134.
6. Парамонова, Е.А. Системно-деятельностный подход в преподавании русского языка и литературы как средство реализации современных целей образования // Вестник научных конференций. – 2021. – № 6-1 (70). – С. 62-64.
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. 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.
9. Самарина М.Н. Использование информационных технологий в учебном процессе как средство повышения качества юридического образования // НПЖ «Диалог». – 2016. – №2 (3). – С. 35-40.
10. 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.
11. Шагинян, И.А. Особенности использования интернет-ресурсов и дистанционных образовательных технологий на процесс вторичной социализации личности студента в период пандемии / И.А. Шагинян, Н.П. Медведева // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2021. – №3. – С. 106-109.

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков и речевой коммуникации Пашковская Наталья Дмитриевна
Автономная некоммерческая организация высшего образования
«Московский международный университет» (г. Москва);
кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры юриспруденции Магдеева Альбина Рясимовна
Московский городской университет управления
Правительства Москвы имени Ю.М. Лужкова (г. Москва)

ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОГО НАВЫКА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКОЙ СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Аннотация. В данной статье рассматривается значимость лексического навыка и способов его формирования у студентов неязыковых специальностей, а именно у студентов направления подготовки «Юриспруденция». Лексический навык является важной составляющей в иноязычной коммуникативной компетенции. Его формирование связано с овладением определенного количества слов, устойчивых словосочетаний, терминов, клишированных оборотов. А также умением студентов оперировать ими во всех видах речевой деятельности. С другой стороны, обучение иностранному языку в неязыковом ВУЗе связано с будущей профессиональной деятельностью. Поэтому преподаватель особую роль уделяет изучению профессионально-ориентированной лексике. В статье рассмотрены виды лексических навыков. Обозначены проблемные стороны в изучении лексического материала. Перечислены методические принципы, используемые при формирования лексического навыка. Представлены этапы его формирования. Основу формирования лексического навыка составляют аутентичные тексты. Определены принципы отбора данных текстов. Предложена методика работы с текстовым материалом с целью формирования лексического навыка. Даны примеры упражнений для отработки лексики в говорении и письме. Предложенная система заданий способствуют эффективному усвоению лексического материала и формирует у студентов навык использования лексических единиц в речи и в профессионально-ориентированном общении.

Ключевые слова: обучение иностранному языку, неязыковой вуз, студенты юридической специальности, профессионально-ориентированное обучение, коммуникативная компетенция, речевая деятельность, лексический навык.

Annotation. The article is devoted to the importance of lexical skills and the ways of their formation for students of non-linguistic specialties, in particular, the specialty of Law. The lexical skill is an important component of foreign language communicative competence. Its formation is associated with learning a certain number of words, fixed word combinations, terms and clichés. And also, with the ability of students to use them in all kinds of speech activities. On the other hand, teaching a foreign language at a non-linguistic University is related to future professional activities. Therefore, the teacher pays great attention to the study of profession-oriented vocabulary. The article considers the types of lexical skills. Complex aspects of learning lexical units are pointed out. The methodological principles used in the formation of lexical skills are listed. The stages of lexical skill formation are given. Authentic texts form the basis of lexical skill formation. The principles of selecting these texts are defined. The mythology of work on the text for the formation of lexical skills is described. Examples of practicing vocabulary in spoken and written speech are given. The given system of tasks contributes to the effective learning of the lexical material and develops students ‘skills of using lexical units in speech and in professionally oriented communication.

Key words: foreign language teaching, non-linguistic university, students of the specialty of Law, professionally-oriented teaching, communicative competence, lexical skills.

Введение. В контексте профессионально-ориентированного обучения иностранному языку студентов юридических специальностей актуальными вопросами на сегодняшний день являются определение соотношения общей и специальной языковой подготовки, а также обучение различным видам речевой деятельности, таким как чтение, аудирование, говорение и письмо. В этой связи, формирование лексических навыков на иностранном языке у студентов неязыковых специальностей является важной составляющей профессиональной коммуникативной компетенции. Овладение учащимися определенным количеством слов, устойчивых словосочетаний и клишированных оборотов, а также навыками их оперирования в различных видах продуктивной и рецептивной речевой деятельности способствует достижению основной цели обучения данному учебному предмету. Через словарный состав, профессионально-ориентированную лексику, язык связан с действительностью и ее осознанием в обществе, следовательно, формирование лексического навыка у студентов неязыковых специальностей является важной проблемой при обучении иностранному языку.

Изложение основного материала статьи. Проблемы обучения иностранному языку рассматриваются многими отечественными учеными. Отдельные исследования посвящены аспектам обоснования методики профессионально-ориентированного обучения иностранному языку студентов юридических факультетов, специфике иноязычного обучения в группах на различных этапах обучения, разработке методики обучения монологической и диалогической речи (В.В. Алимов, С.А. Литвинова, Л.В. Ступникова, Л.Г. Медведева и др.). Однако вопросы, касающиеся выявления специфики формирования лексических навыков не получили всестороннего освещения в научной литературе, что обусловливает актуальность данной темы.

Необходимость в специальной работе по формированию лексических навыков студентов определяется, «во-первых, исключительно важной ролью слова в языке: являясь центральной единицей языка, оно несёт разнообразную функционально-стилистическую и грамматическую информацию, занимая определённые позиции в коммуникативных единицах-предложениях, слово обеспечивает акты речевого общения людей; во-вторых, потребностью в постоянном пополнению запаса слов» [7, С. 30].

Обучение лексической стороне иноязычной речи связано с формированием у студентов лексической компетенции. Под лексической компетенцией понимается «знание словарного состава языка, включающего лексические и грамматические элементы и способность их использования в речи» [5, С. 106].

Важным компонентом лексической компетенции является лексический навык. Лексический навык представляет собой «автоматизированное действие по выбору лексической единицы адекватно замыслу и ее правильному сочетанию с другими единицами, которое соответствует коммуникативной задаче в устной и письменной речи» [1, С. 278]. Формирование лексического навыка сводится к обучению студентов производить со словом разные лингвистические операции, такие как, определение контекстуального значения слова, значение его сочетаемости с другими словами, знание его синтаксического поведения, представление о его ассоциативных связях и т.д.

Лексические навыки подразделяются на рецептивные и экспрессивные Рецептивные навыки – это навыки «узнавания и понимания при восприятии на слух или при чтении лексических явлений структуры слова и его употребления», экспрессивные лексические навыки – это навыки «интуитивно правильного словоупотребления и словообразования в устной и письменной речи в соответствии с ситуациями общения и целями коммуникации» [2, С. 130].

Для формирования лексического навыка необходимо усвоение лексического минимума, под которым понимаются лексические единицы, которые должны быть усвоены учащимися за определенный промежуток учебного времени. Количественный и качественный состав лексического минимума зависит от целей обучения, этапа обучения и количества учебных часов, отводимых для изучения языка. Владение лексическим минимумом также необходимо для формирования профессионально-ориентированной коммуникативной компетентности учащегося неязыкового вуза, то есть способность передавать мысли и обмениваться ими в различных ситуациях, правильно используя систему языковых и речевых норм, адекватных для ситуации в профессиональной сфере общения.

Преподавание иностранного языка в неязыковом вузе обладает своей спецификой, так как изучение языка тесно взаимосвязано с будущей профессией учащихся. Профессионально-ориентированное содержание обучения иностранному языку «актуализирует формирование личностной мотивации к профессиональному развитию, так как отражает действительные мотивы и цели, структуру профессиональной деятельности, ценностные ориентации» [6, С. 145].

Основными сложностями при формировании лексических навыков, с которыми сталкиваются студенты являются: а) необходимость запоминания длинных списков слов, б) трудности в понимании значения слов, включающих термины по изучаемой специальности, в) выбор соответствующих лексических единиц для использования в конкретном контексте. При этом, есть и сложности, с которыми сталкиваются сами преподаватели, а именно: а) отсутствие необходимых для изучения лексических единиц в учебных пособиях, то есть, отсутствие контекста, б) короткие сроки и минимальное количество занятий для усвоения большого объема лексического материала.

Учебный план направления подготовки 40.03.01. «Юриспруденция» профилей «Правовое регулирование деятельности органов» и «Правовое регулирование гражданско-правовых отношений» предусматривает обучение студентов по дисциплинам «Иностранный язык» (1 курс) и «Иностранной язык в сфере юриспруденции» (2 курс). Обучение проводится по соответствующим учебным программам, которые нацелены на формирование и развитие речевых и языковых навыков как устной, так и письменной коммуникации на иностранном, в нашем случае английском, языке для делового и профессионального общения.

Профессиональное общение построено на предметно-осмысленной, корректной, краткой, логически выстроенной и наполненной специальной терминологией речи специалиста или эксперта. Это есть уверенное владение профессионально-ориентированным языком в своем социуме или сообществе. Усвоение и овладение иностранным языком предполагает формирование и развитие лексического компонента речи, который составляет основу коммуникативного навыка.

В основе работы над лексикой лежат частные методические принципы: поэтапность формирования навыка, адекватности упражнений формируемым действиям, взаимодействие упражнений по формированию лексической, грамматической, фонетической сторон речи, учёта взаимодействия устно-речевых форм отработки лексики с развитием чтения и письма, взаимодействия всех видов речевой деятельности.

В процессе формирования лексического навыка выделяют от двух до трех этапов. Мы в своей работе придерживаемся характеристики этапов, которые дал С.Ф. Шатилов [8]:

1. Ориентировочно-подготовительный этап – этап введения, семантизации нового слова и первичного его воспроизведения. На данном этапе необходимо актуализировать как можно больше логических и ассоциативных связей нового слова с предыдущими знаниями студентов, имеющимся у них речевым опытом. Это позволит итерировать новые лексические единицы в уже сложившиеся семантические структуры и тем самым быстрее выработать новые стереотипы.

2. Стереотипизирующе-ситуативный этап – этап ситуативной тренировки и создания прочных лексических связей в заданных пределах в однотипных речевых ситуациях. На данной стадии происходит автоматизация постоянных компонентов речевого действия. Непременной составляющей этапа является рефлексивный компонент деятельности, благодаря которому автоматизированность формируется на сознательной основе.

3. Варьирующий ситуативный этап. Этап создания динамических, лексических связей, т.е. обучение новокомбинированию знакомых лексических элементов в различных контекстах в заданных пределах. Целью данного этапа является дальнейшее формирование автоматизированности и гибкости навыка.

Основу формирования лексического навыка составляет работа с аутентичными материалами, а именно с аутентичными текстами, которые являются источником профессионально-ориентированной лексики. Отбор данных текстов осуществлялся на основе следующих критериев: аутентичность, коммуникативная ценность, адекватность целям и задачам содержания обучения, информационно-образовательная ценность, дидактическая целесообразность, соответствие будущей профессиональной деятельности.

Чтение профессионального текста способствует развитию языковой догадки благодаря заданному списку ключевых слов или определений, а также знакомству и пониманию грамматических конструкций.

Используя традиционную методику работы с текстами, были осуществлены следующие его этапы: предтекстовой, предполагающий введение в тему материала, знакомство с соответствующими тексту явлениями, событиями, фактами или именами. Таким образом, дополнительно формируются познавательные действия обучающихся. Данный этап работы с текстовым материалом направлен на устранение языковых трудностей, развитие умения различать речевые модели (speech patterns) и языковые единицы (words, word combinations), овладение грамматических конструкций (временные формы глаголов активного или пассивного залогов). В данном случае были использованы такие задания, как ответы на вопросы (Answer the questions above the text), чтение ключевых слов (Read the vocabulary), чтение дополнительной информации к тексту (For your information), перевод слов (Translate the vocabulary). Проведение «мозгового штурма» (What do you think?), обращаясь к базовым знаниям обучающихся по дисциплинам юридического цикла, в частности, знанию главных статей права и судебных процедур (What do you know about…); определение главной мысли текста (Try to guess the main ideas), исходя из заголовка, ключевых слов и первого абзаца (Look through the abstract and say…); использование ключевых слов в предложениях (Complete the sentences using the words from the table); чтение и перевод дефиниций (Read and translate the definitions) также возможно на таком этапе работы. Результатом является расширение словарного запаса за счет новой лексики.

Следующим этапом чтения является текстовой этап, который включает в себя коммуникативные задания, направленные на проверку уровня развития языковых и речевых умений, продолжение расширение словарного запаса. Примерные упражнения могут быть следующими: ответьте на вопросы по тексту (Answer the questions on the text), подтвердите корректность или ошибочность утверждений (Mark the sentences True or False according to the text), дайте соответствие (Match the definitions), найдите эквиваленты выражений на русском и иностранном языке (Give Russian/English equivalents to the expressions below taken form the text), дайте перевод идиоматических выражений с русского/английского

языка на английский/русский и используйте их в своих предложениях по теме урока (Translate the following expressions into Russian/English and make up your own sentences using them), вставьте необходимое слово (Choose the correct word), подчеркните юридические термины и переведите их на русский язык (Underline the legal terms and translate them), прочитайте текст и сформулируйте основные мысли о юридических специальностях (Read the text and draw conclusions about the major legal professions), обобщите основные мысли и перескажите текст (Summarize the whole text and render it).

Послетекстовой этап предусматривает проверку понимания прочитанного материала, контроль навыков чтения и умения использовать полученную лексику в коммуникативных ситуациях. Варианты упражнений на этом этапе: выразите свое мнение (Express your ideas), перескажите текст от имени… (Retell the text as if you are…), согласитесь или опровергните (Prove or disapprove the following ideas in details), напишите ответ (Write your answer), покажите ролевое выступление (Role play).

Текст используется в качестве языковой и речевой опоры для развития лексического навыка, который образуется, корректируется и совершенствуется посредством наполнения юридической и деловой лексикой. Задания на каждом этапе работы с текстом корректируются в зависимости от вида чтения и адаптируются к уровню лингвистической подготовки обучающихся.

Говорение было и остается основной формой общения. Все виды устных коммуникативных заданий (ответы на вопросы – Answer the questions orally; Blitz interview, e.g. What's the Russian/English for?; показ презентаций на разные темы – Executive law is..., Kinds of Contracts are.., Consumer rights provide) с акцентом на активную лексику – Use as many English legal terms and expressions as possible and put them on a separate slide; отработка корректного произношения и написания – Read aloud and write the translation from English into Russian and vice versa; понимание на слух (при аудировании) англоязычных сообщений – True or False statement, Choose the Correct answer) [3] направлены на развитие лексического навыка.

Умение анализировать слова и фразы, использовать их в устной речи активно развивается при воспроизведении неподготовленной устной речи, которая сопровождается спонтанностью, самостоятельным и немедленным извлечением лексических единиц из памяти. Спонтанная диалогическая или монологическая речь как основные виды говорения развивают коммуникативную функцию языка. С этой целью используются задания типа Communicating: Imagine you are a historian and give a speech about the city of Babylon. Give sentences using the vocabulary above; Improvise a dialogue with a journalist preparing a report about the city and its history. Use the vocabulary and the text above [3]. Опорой в данном упражнении могут быть слова, выражения, речевые обороты и модели, предложенные и отработанные заранее. Таким образом, происходит закрепление лексического материала, увеличивается словарный запас, развиваются лексические умения и навыки.

Отметим письмо как отдельный вид речевой деятельности. Оформление текста на юридическом английском языке вызывает ряд сложностей на практике. Это и правописание незнакомых терминов, понимание сложных грамматических конструкций, перевод англоязычных аутентичных и неаутентичных текстов. Для развития практического навыка письма были использованы задания типа Practice your writing skills: Put down key expression of the topic Legal norms; Give your own explanations of legal norms in your own written notes using the key word; Give a full description of one branch… [3, 4]. Письменные творческие задания имеют большой развивающий потенциал. Их использование зависит от целей обучения и от уровня коммуникативных навыков обучающихся.

Способом формирования лексического навыка также является методы исследовательской и поисковой деятельности. Данные методы предусматривает самостоятельную аналитическую работу студента с новым лексическим материалом, его отбором и практическим применением. Предлагаются задания на сравнение и соотношение дефиниций, поиск информации по заданной теме и понимание прочитанного материала: Find the legal terms and explain them into English. You may use the vocabulary of this Unit; Compose the following sentences, Match the definitions and their terms; Prepare an oral extended report on the history of the legal profession. Choose any legal profession and describe its origin. Refer to outside sources as needed; Make your own choice of the profession to describe; Compose a presentation on the topic [3, 4]. В результате на практике наблюдался значительный рост языковых потребностей обучающихся, а также повышение мотивации к учебе, сосредоточенность на самостоятельной деятельности, ответственность, избирательность и пытливость в поиске ответов. В такой работе повышается общий уровень культуры. С другой стороны, «иноязычная речевая деятельность способствует развитию студента как будущего специалиста на основе практической направленности присвоения знаний, способов профессионально-ориентированного общения, опыта их реализации» [6, С. 145].

Для контроля и оценки уровня владения словарным запасом, а также корректного восприятия и понимания речевых ситуаций использовались письменные тесты и устные опросы в соответствии с пройденными темами (Legal norms; The Bill of rights; Law and morality; Branches of law) уделяя особое внимание уровню владения юридической лексики.

Выводы. В соответствии с принципами профессионально-ориентированного обучения иностранному языку при работе над формированием лексических навыков на первый план выходит отбор аутентичных учебных материалов и разработка на их основе различных видов упражнений. Методически грамотное введение, изучение и отработка лексического материала, последовательное выполнение различных видов упражнений обеспечивает прочное усвоение и быструю автоматизацию лексических навыков, то есть способность передавать мысли и обмениваться ими в различных ситуациях, правильно используя систему языковых и речевых норм, адекватных для повседневных ситуаций и в профессиональной сфере общения. Все это способствует качественной подготовке будущего высококвалифицированного специалиста.

Литература:

1. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Гальскова, Н.Д. Основы методики обучения иностранным языкам: учебное пособие/ Н.Д. Гальскова, А.П. Василевич, Н.Ф. Коряковцева, Н.В. Акимова. – Москва: КНОРУС, 2018. – 390 с.
3. Магдеева, А.Р. English for students of Law: учебно-методическое пособие для направления подготовки 40.03.01 «Юриспруденция» / А.Р. Магдеева; Ун-т Правительства Москвы. – Москва: МГУУ Правительства Москвы, 2021. – 104 с.
4. Магдеева, А.Р. Пособие для самостоятельной работы по английскому языку по произведению Артура Конан Дойла «Рассказы о Шерлоке Холмсе» / Ун-т Правительства Москвы. – Москва: МГУУ Правительства Москвы, 2019. – 76 с.
5. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка (Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment) / под общ. ред. К.М. Ирисхановой. – М.: Изд-во МГЛУ, 2003. – 259 с.
6. Пашковская, Н.Д. О роли иностранного языка в процессе формировании личности студента / Н.Д. Пашковская // Педагогические науки: Спутник +, 2009. – №6 – С. 144-146.
7. Сулаймонова, Д.А. Словарная работа важный фактор овладения русским языком в узбекской аудитории / Д.А. Сулаймонова. – Международный научный журнал "Интернаука". – М. – 2017. – № 9 (13). – Часть 2.

8. Шатилов, С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: Учеб. пособие для студ. пединститутов / С.Ф. Шатилов. – М.: Высшая школа, 1986. – 223 с.

Педагогика

УДК 377.44

старший преподаватель Петровский Александр Михайлович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Дзержинский политехнический институт (филиал)
Нижегородский государственный технический университет имени Р.Е. Алексеева» (г. Нижний Новгород)

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА ХИМИЧЕСКОГО ПРОИЗВОДСТВА В ВУЗЕ

Аннотация. В статье представлено описание модели профессиональной подготовки будущих химиков-технологов в вузе. Описаны требования к компетентности специалиста химического производства в условиях модернизации химических предприятий и цифровизации технологических и управленческих процессов. Раскрыто содержание структурной модели подготовки специалистов химического производства, а именно целевого, содержательного, организационно-управленческого и рефлексивно-оценочного компонентов. Сформулированы педагогические условия формирования профессиональной компетентности специалистов данного направления подготовки. Сделаны выводы о возможностях использования разработанной педагогической модели для проектирования и модернизации программ профессиональной подготовки.

Ключевые слова: модель, профессиональная подготовка, химик, химическая технология.

Annotation. The article presents a description of the model of professional training of future chemical technologists at the university. The requirements for the competence of a chemical production specialist in the conditions of modernization of chemical enterprises and digitalization of technological and management processes are described. The content of the structural model of training of chemical production specialists, namely, the target, content, organizational and managerial and reflexive-evaluative components, is disclosed. Pedagogical conditions for the formation of professional competence of specialists in this area of training are formulated. Conclusions are drawn about the possibilities of using the developed pedagogical model for the design and modernization of professional training programs.

Key words: model, training, chemist, chemical engineering.

Введение. Модернизация российской промышленности, активное внедрение новых химических и нефтегазовых технологий нового поколения, увеличение затрат на инновационные решения привело к увеличению спроса на высококвалифицированных специалистов, способных обеспечить развитие химической отрасли. Новые требования, предъявляемые к химику-технологу, диктуются сегодня реалиями высокотехнологичного химического производства, широким распространением цифровых технологий как в самом производстве, так и в сферах проектирования и управления. В таких условиях особое значение приобретают качества специалиста, позволяющие ему оперативно адаптироваться к изменяющимся технологиям, принимать участие в исследовательской и инновационной деятельности. Так, в действующем ФГОС ВО по направлению подготовки 18.03.01 Химическая технология отмечается, что будущий химик-технолог должен осуществлять исследование химических веществ, проводить химические эксперименты, анализировать параметры технологического процесса, диагностировать проблемы и осуществлять их решение и пр., что формирует особые требования к производственно-технологической и научно-исследовательской компетентности специалистов данного направления [7].

Целью публикации выступает описание спроектированной модели профессиональной подготовки специалиста химического производства в вузе.

В качестве задач публикации сформулированы:

– описание требований к профессиональной компетентности будущего химика-технолога;

– раскрытие целевого, содержательного, организационно-технологического и рефлексивно-оценочного компонентов данной модели;

– описание педагогических условий реализации модели профессиональной подготовки будущих химиков-технологов;

– формулировка выводов относительно возможностей применения представленной модели в образовательной практике.

Изложение основного материала статьи. Приступая к моделированию системы подготовки специалистов в области химического производства, необходимо обозначить ряд базисных положений, раскрывающих особенности профессиональной деятельности химика-технолога в современных условиях:

1. Профессиональная подготовка будущего химика-технолога должна учитывать расширение спектра профессиональных функций специалиста в области организации и управления химическим производством, т.е. добавление нового функционала, связанного с проведением исследований, осуществлением разработок и проектов, коммерциализацией результатов.
2. Профессиональная подготовка специалистов на современном этапе невозможна без освоения ими ведущих цифровых технологий, применяемых в химической промышленности.
3. Возрастание значимости навыков будущих химиков, связанных с командной и проектной работой, организацией сотрудничества и планированием взаимодействия требуют особого внимания к сочетанию фундаментальной химической подготовки с развитием метапредметных и мягких навыков, позволяющих адаптироваться в условиях быстрой смены технологий [2, 3, 7].

Моделирование в рамках современной науки выступает универсальным и информативным методом научного исследования, нашедшим широкое применение в педагогических изысканиях. В широком смысле моделирование представляет собой создание абстрактных аналогов объектов, явлений и процессов реальности, позволяющее акцентировать их существенные характеристики и проводить целенаправленную аналитическую и экспериментальную работу. В узком смысле моделирование обеспечивает создание мысленных или материальных систем, отображающих и воспроизводящих объект исследования и замещающих последний в рамках научного исследования или практической деятельности [4]. Для научных педагогических исследований модели играют важную роль, поскольку формируют ориентировочную основу для проектирования компонентов, содержания, процесса профессиональной подготовки в соответствии с целевыми ориентирами и существующими условиями [5].

В соответствии с выбранными подходами, модель профессиональной подготовки химика-технолога содержит целевой, содержательный, организационно-технологический и рефлексивно-оценочный компоненты.

Целевой компонент модели профессиональной подготовки будущего химика-технолога в вузе представлен взаимосвязью целей, соответствующих методических подходов и принципов. Цель профессиональной подготовки была определена так: формирование профессиональной компетентности специалистов в области организации и управления химическим производством. Высокая потребность в модернизации существующих моделей и систем профессиональной подготовки специалистов для химического производства определяется, в первую очередь, двумя важными процессами – активным распространением инновационных технологий и цифровизацией производственной и управленческой деятельности. Это формирует новые требования к подходам, содержанию, технологиям и организации образовательного процесса.

Профессиональная подготовка будущего химика-технолога в вузе должна осуществляться на основе нескольких методологических подходов – системного, компетентностного, деятельностного. На основе системного подхода (Блауберг И.В., Юдин Э.Г., Ушакова Е.Л., Тарасова С.А. и др.). все компоненты разработанной модели профессиональной подготовки будущего специалиста рассматриваются как системно взаимосвязанные и взаимозависимые, изменяющиеся и развивающиеся в единой логике. Компетентностный подход (Зеер Э., Зимняя И.А., Хуторской А.В., Ю.Г. Татур и др.). позволяет нам ориентироваться на формирование и развитие комплекса востребованных компетенций, необходимых в условиях развития химической промышленности. Среди таких компетенций решение стандартных и инновационных профессиональных задач, готовность участвовать в осуществлении научных исследований, способность к самостоятельному освоению к новым технологическим решениям и принимать участие в совместной групповой и проектной работе. Использование деятельностного подхода (Сластенин В.А., Кузьмина Н.В., Симонов В.П. и др.) позволило добиться ориентации на практическую подготовку к различным профессиональным видам деятельности в процессе подготовки будущего специалиста, максимально задействовать возможности интеграции учебной, производственной, исследовательской и проектной работы при организации процесса обучения.

Реализация заявленных в модели подходов осуществляется через сформулированные принципы, среди которых принципы фундаментальности и функциональной грамотности, индивидуализации обучения, практикоориентированности и инновационности, взаимодействия и активности обучающихся в образовательном процессе.

В соответствии с целевым компонентом нами было осуществлено проектирование содержательного компонента подготовки будущего химика-технолога. По нашему мнению, наряду с традиционными, определёнными ФГОС ВО и Профессиональным стандартом, компетенциями непосредственно в области организации и управления химическим производством, будущий химик-технолог должен владеть:

– основами научно-исследовательской и инновационной производственно-технологической деятельности, позволяющими ему не только принимать участие в осуществлении разработок, но и самостоятельно осваивать новые производственные технологии;

– навыками эффективной организационно-управленческой деятельности на химическом производстве, дающими возможность принимать участие в обеспечении различных процессов непроизводственного типа;

– основами проектной деятельности, обеспечивающей вариативность выполняемых профессиональных функций и возможность эффективного взаимодействия в команде;

– современными цифровыми технологиями в сфере организации и управления химическим производством [1, 6].

Содержательный компонент модели профессиональной подготовки будущего химика-технолога позволил отобрать целесообразные и эффективные образовательные технологии, методы и формы профессиональной подготовки. Выбор последних обусловлен потребностью в большой доле практической подготовки в сочетании с исследовательской работой как в условиях учебных лабораторий, так и в условиях реального производства. В качестве ведущих образовательных технологий для профессиональной подготовки специалиста данного профиля выступают: личностно-ориентированное обучение, проблемное обучение, проектное обучение, деловые и ролевые игры. Именно такой набор образовательных технологий позволит максимально практикоориентировано организовать учебный процесс. Организацию процесса подготовки будущего химика-технолога целесообразно осуществлять как в традиционных формах (лекции, практические и лабораторные работы, учебные проекты и исследования, производственные практики), так и в новых формах (таких как работа в виртуальных лабораториях, участие в химических хакатонах и пр.).

Рефлексивно-оценочный компонент разработанной модели включает в себя виды профессиональной готовности будущих химиков-технологов, критерии её сформированности и способы оценки. Мы предполагаем, что в структуру профессиональной готовности к организационно-управленческой деятельности на химическом производстве входят мотивационная, содержательная, операционно-технологическая и организационно-управленческая виды готовности. Мотивационная готовность выпускника отражает наличие устойчивого интереса к организации производственной деятельности на химическом производстве, сформированность познавательной, профессиональной, социальной мотивации и мотивации достижения. Содержательная готовность будет определяться комплексом знаний в области организации и управления химическим производством, владением современными химическими технологиями. Операционно-технологическая готовность выпускников определяется способностью использовать и самостоятельно осваивать химические технологии современного уровня. Организационно-управленческая готовность подразумевает способность осуществлять планирование, организацию, регулирование и контроль химического производства, обеспечивать эффективность и безопасность промышленных и исследовательских процессов, а также защиту окружающей среды [11].

Для оценки готовности к профессиональной деятельности в области организации и управления химическим производством предлагается использовать решение производственно-технологических кейсов, тестирование, групповое и индивидуальное проектирование, а также привлечение экспертов к оценке результатов производственного обучения, исследовательской и проектной деятельности студентов [9, 10].

Результатом использования разработанной модели будет сформированная на высоком уровне профессиональная компетентность выпускников в области организации и управления химическим производством. Данная компетентность будет выражаться в способности выпускников принимать участие в последовательном создании и освоении новых химических технологий, начиная от научных исследований через проектирование, апробацию, квалифицированную эксплуатацию и заканчивая экологически безопасным завершением жизненного цикла производства.

Для достижения обозначенного результата использования представленной модели необходимо выполнение ряда педагогических условий, среди которых:

– опора на проблемные методы обучения, позволяющие достигнуть реализации компетентностного и деятельностного подходов к профессиональной подготовке;

– ориентация на глубокую интеграцию теоретической, практической и исследовательской подготовки будущих специалистов-химиков;

– активное использование доступа к разнообразным элементам экосистемы химического образования, включая возможности организаций-сетевых партнеров;

– опора на исследовательскую и проектную деятельность в процессе профессиональной подготовки;

– активное экспертно-консультационное сопровождение процесса подготовки будущих химиков на производственных практиках, обеспечивающее не только освоение базовых дисциплин, но и становление профессионально-значимых личностных качеств будущих химиков-технологов.

Выводы. Можно констатировать, что разработанная структурная модель профессиональной подготовки химика-технолога позволяет конкретизировать процессуальные и содержательные требования профессиональной подготовки химиков в современных условиях. Модель представляет детализированное описание всех важнейших компонентов процесса профессиональной подготовки, что делает возможным решение ряда актуальных методических и практических задач. Среди них: проектирование новых видов учебной и исследовательской деятельности обучающихся, позволяющих достичь нового качества профессиональной подготовки; разработка содержания учебных дисциплин, междисциплинарных курсов и практик, отвечающих современным требованиям; выбор новых организационных форм и методов обучения, обеспечивающих формирование деятельностных и исследовательских составляющих подготовки будущего химика-технолога; разработка инструментов измерения и оценивания уровня сформированности компетенций обучающихся как средства обеспечения качества образования.

Литература:

1. Березина, С.Л. Формирование профессиональных компетенций студентов технического вуза в процессе обучения химии / С.Л. Березина, В.Н. Горячева, Е.А. Елисеева, Л.Е. Слынько // Современные наукоемкие технологии. – 2018. – № 2. – С. 122-126; URL: https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=36917 (дата обращения: 25.02.2022).

2. Буйновский, А.С. Подготовка инженеров-химиков для предприятий атомной отрасли / А.С. Буйновский, Н.Ф. Стась, М.К. Медведева, П.Б. Молоков // Успехи современного естествознания. – 2005. – № 1. – С. 96-99; URL: https://natural-sciences.ru/ru/article/view?id=7899 (дата обращения: 25.02.2022).

3. Двуличанская, Н.Н. Организационно-педагогические условия формирования химической компетентности у студентов технических специальностей / Н.Н. Двуличанская, С.Л. Березина // Актуальные проблемы химического и экологического образования: материалы 58-й Всерос. научно-практич. конф. с междунар. участием. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2011. – С. 327-331.

4. Маркова, С.М. Педагогическое проектирование образовательных систем: методолого-теоретический аспект // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2007. – № 13. – С. 4-12.

5. Котлярова, И.О. Проектирование образовательно-научного процесса в университете: моногр. / И.О. Котлярова, Г.Н. Сериков, Ю.В. Тягунова. – Челябинск: Издат. центр ЮУрГУ, 2012. – 230 с.

6. Криволапова, Е.В. Реализация межпредметных связей в процессе обучения химии студентов технического направления // Молодой ученый. – 2017. – № 21. – С. 38-40.

7. Митрохина, А.С. К вопросу о формировании производственной компетентности студентов направления подготовки «Химия» / А.С. Митрохина, Е.В. Богомолова // Человеческий капитал. – 2019. – No 4 (124). – С. 131-139.

8. Митрохина, А.С. Подготовка к производственно-технологической деятельности будущих химиков: учеб.-метод. пособие / А.С. Митрохина // Рязань: Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина, 2020. – 56 с.

9. Петровский, А.М. Курсовое проектирование как элемент подготовки будущих специалистов химического производства // Гуманитарный научный вестник. – 2021. – № 12. – С. 93-96.

10. Петровский, А.М., Смирнова Ж.В., Ваганова О.И. Формирование профессиональных компетенций студентов вуза в ходе практического обучения / А.М. Петровский, Ж.В. Смирнова, О.И. Ваганова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58-3. – С. 213-216.

11. Предигер, М.Л. Мотивационная готовность к профессиональному саморазвитию как основа инновационной деятельности выпускника вуза // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 5.; URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=14583 (дата обращения: 25.02.2022).

Педагогика

УДК 378.14

кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры общевоенных дисциплин Пирогланов Шамсуддин Шахретович
ФГКВОУ ВО «Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков имени Героя Советского Союза А.К. Серова» Министерства обороны Российской Федерации (г. Краснодар);
преподаватель кафедры общевоенных дисциплин Гарьковенко Александр Евгеньевич
ФГКВОУ ВО «Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков имени Героя Советского Союза А.К. Серова» Министерства обороны Российской Федерации (г. Краснодар);
преподаватель кафедры тактики Рахматуллин Юнус Валитович
ФГКВОУ ВО «Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков имени Героя Советского Союза А.К. Серова» Министерства обороны Российской Федерации (г. Краснодар)

РАЗВИТИЕ ЛИДЕРСКОЙ ОДАРЕННОСТИ У ВОЕННОСЛУЖАЩИХ В СИСТЕМЕ ВОЕННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье развитие лидерской одаренности военнослужащих в системе военного профессионального обучения. В современном мире ценятся интеллект, лидерские качества и креативность. Одним из важных видов собственности становится собственность интеллектуальная, главным двигателем развития – креативные технологии и идеи. Поэтому государственный социальный заказ требует от системы образования трудов по развитию будущих лидеров. Автором обоснована актуальность проблемы развития лидерской одаренности у военнослужащих в системе военного профессионального обучения. Выделены основные подходы для изучения вопросов о развитии лидерской одаренности военнослужащих. На основе анализа психолого-педагогической литературы изучена сущность дефиниций «одаренность» и «способности».

Ключевые слова: развитие, лидер, одаренность, способности, военнослужащие, система, военное профессиональное обучение.

Annotation. In the article, the development of leadership giftedness of military personnel in the system of military vocational training. In the modern world, intelligence, leadership qualities and creativity are valued. Intellectual property is becoming one of the important types of property, the main engine of development is creative technologies and ideas. Therefore, the state social order requires the education system to work on the development of future leaders. The author substantiates the relevance of the problem of developing leadership talent among military personnel in the system of military vocational training. The main approaches for studying the issues of the development of leadership giftedness of military personnel are highlighted. Based on the analysis of psychological and pedagogical literature, the essence of the definitions of "giftedness" and "abilities" is studied.
Key words: development, leader, giftedness, abilities, servicemen, system, military vocational training.

Введение. Вопрос раннего выявления и развития лидерской одаренности курсантов военных учебных заведений всегда привлекал внимание как руководителей нашего государства, так и обычных граждан. Объясняется это необходимостью решения задач национальной безопасности страны, в том числе за счет роста интеллектуально-творческого потенциала будущих офицеров.

В современном мире ценятся интеллект, лидерские качества и креативность. Одним из важных видов собственности становится собственность интеллектуальная, главным двигателем развития – креативные технологии и идеи. Поэтому государственный социальный заказ требует от системы образования трудов по развитию будущих лидеров.

Изложение основного материала статьи. Изучение вопроса лидерства рассматривается учеными во многих направлениях. Е.М. Дубовская, Р.Л. Кричевский и др. рекомендуют представлять общую схему исследования лидерства в виде аналитических блоков, в которых может быть размещена вся проблема лидерства.

А.В. Петровский опирается на собственную, «стратометрическую концепцию», определяет лидерство не как комплекс личностных черт, а как «функцию ситуации». Лидерство по Петровскому А.В. – это влияние факторов возникающих при вхождении в разнообразные ситуации [8, С. 12].

При том, что Петровский А.В. оспаривает ряд утверждений теорий Р. Бейлза, Т. Ньюка, А. Хейра, Ф. Фидлера, он развивает некоторые представленные ими подходы [9, С. 104].

Р. Бейлз и Ф. Фидлер подчеркивали, что «лидерство – это не только функция личности и группы, но и результат сложного, влияния факторов в различных ситуации» [9, С. 105].

Такие теоретические предположения, мало подтверждались практикой экспериментов, так как на практике явление лидерства имеет не ситуативный характер. Чаще всего мы встречаемся с «универсальным» лидерством. Поэтому, авторы такого подхода, не отрицают возможность присутствия в группе «универсального или абсолютного лидера».

В последствии Ф. Фидлер представил модель эффективности лидера, такая модель утверждает, что «групповая эффективность зависит от соответствия стиля лидера ситуации в которой он действует, то есть носит вероятностный характер. Эффективность лидера определяется той степенью свободы, которую допускает ситуация в группе» [9, С. 107].

Подобная точка зрения, стала фундаментом формирования в обществе и в научном мышлении распространенной скрытой модели одаренности.

Таким образом, выходит, что лидерство не свойство личности, которое полностью обозначается внешними обстоятельствами: содержанием деятельности, стилем, ситуацией, уровнем развития группы. На сегодняшний день, становится понятным, что этот подход действительности не соответствует.

В.Н. Дружинин в своей работе, отмечает, что и индивидуальные и «групповые имплицитные теории личности» играют важную роль в сфере воспитания и практике образования. Дружинин В.Н. утверждает, что «… социальное микроокружение интерпретирует и оценивает поведение человека исходя из определенной схемы – модели личности. Соответственно, воспитание человека, развитие его способностей во многом определяется тем подходом к человеку, который проистекает из группового представления о чертах личности, и способностях в частности» [3, С. 86].

Последнее время пользуется наибольшим вниманием «теория черт личности лидера». Идея о возможности существования лидерской одаренности стала базой для понимания необходимости работы для выявления и педагогической поддержке лидеров будущего (США – Д. Сиск; Франция – Р. Пажес, Ж. Брюно; Россия – Ю.Д. Бабаева, А.М. Матюшкин, В.И. Панов, А.И. Савенков, В.М. Шепель, В.С. Юркевич).

Уровень лидерской одаренности является определяющим для способностей у лидера. Это требует конкретизации вклада каждого члена группы в решение совместной задачи, в результате которой ему присвоен статус лидера. Это описано в многочисленных трудах на примерах разных групп социума (основные авторы – С.Д. Бирюков, М. Вудкок, Е.М. Дубовская, Т. Коно, Р.Л. Кричевский, И.В. Ромазан, В.М. Русалов, М.М. Рыжак, Э. Санталайнен, Д. Френсис).

На примере игровых видов спорта, М.М.Рыжак и Р.Л.Кричевский назвали требования к роли лидера баскетбольных команд «нормами лидерства» или качествами, которые отражают реальность поведения игрока [6, С. 119].

При этом для «делового лидерства» формулируются следующие нормы: «хладнокровный», «инициативный», «в сложный момент готов брать игру на себя», «играет на команду», «тактически сильный». В общем, подобные характеристики лидера универсальны и применимы не только в спортивном мире и, как следствие, образуют организационно- управленческий ценностный вклад члена группы и, тем самым, способствуют занятию им позиции лидера. Они являются базовыми для организации игровых действий каждого члена команды, управления ими в ситуациях противоборства. Кроме того, «эмоциональное лидерство» и «межличностное общение» способствуют единству команды, формируют в ней необходимый эмоциональный настрой.

А.И. Баштинский и Е.Б. Петрухина изучали динамику лидерства в группах альпинистов. В работе проводилось тестирование по 16-факторному опроснику Р.Кеттелла (форма «С»), определялись «деловой» и «эмоциональный» планы лидерства. В общем, выявили огромную роль фактора («Н»), отражающего способность лидера к организации группы, в детерминации позиций её членов [1, С. 8].

Многие исследователи отмечают, что важнейшей характеристикой лидера является его «избирательность» – члены коллектива предпочитают его остальным. Одобряемость большинством членов конкретного лидера изучается методиками социометрии. В.М. Шепель, Л.М. Митина утверждают, что «звезды» коллектива обладают «эффектом притяжения», незаурядными умственными способностями, креативностью, коммуникабельностью, эмпатией.

По мнению исследователей, «звезды» коллектива делятся на три группы: вожак (авторитетен, убедителен, пользуется яркой индивидуально-личностной «харизмой»); лидер (пользуется симпатией, является примером и образцом к подражанию, способен воздействовать на волю); аниматор (обладает незаурядными личностными качествами, максимально душевен).

В трудах Р.Л. Кричевского и Е.М. Дубовской не дифференцирована лидерская роль. В каждом классе по разработанной этими исследователями методике выделялось пять учащихся с самым высоким межличностным статусом, которым предлагалось написать «экспериментальное» сочинение, посвященное однокурсникам [4, С. 80].

По текстам сочинений выделялись наиболее ценимые курсантами качества (отзывчивость, достойный товарищ, коллективность, организаторские способности, оптимизм, коммуникативность, ответственность), вычислялся их процент, приходящихся на долю лидеров группы. На долю курсантских лидеров приходился значительный процент этих качеств, влияющих на величину их внутрикурсового положения и вписывавшихся в организационно-управленческую составляющую вклада курсантов. Эти качества наиболее значимых характеристик лидера, постоянно вступающего в непосредственный контакт с окружающими, применимы и для «взрослых» коллективов.

Однако, приведенные примеры лидерства по спортивным и курсантским коллективам затрагивают проблематику только в части «малых групп», раскрывается только один уровень лидерства.

Понятно, что не каждый, кто стал успешным лидером в «малой группе», будет таким на другой плоскости, другом масштабе (топ-менеджер, федеральный чиновник или политик или, применительно к моей прежней работе, выпускник ЧВММУ им. П.С. Нахимова Министр обороны Российской Федерации маршал Родионов С.И.).

Это направление исследований уже реально заслуживает пристального изучения, как наиболее интересный для обыденного сознания, так называемая «мифология» о «феномене личности». С точки зрения современной науки обыденное выстраивание таких уровней нецелесообразно. На самом деле, эти характеристики являются относительно независимыми. Хотя, возможны и варианты зависимости. Первый вариант – обыденный, массовый. И самый логичный с точки зрения служебного роста курсанта от матроса до главного корабельного старшины (от ответственности только за себя до младшего командира многосотенных воинских коллективов, порой состоящих из взрослых уже сложившихся профессионалов).

Военный, политический деятель федерального уровня должен иметь все характеристики лидера «малой группы» и обязательный опыт лидерства в ней. Это как бы подготовительный, самый простой этап, но тем не менее необходимый.

Как доказательство данного утверждения могут служить биографии выдающихся военноначальников, спасавших наше Отечество на морских границах. Многие из них (Ф.Ф. Ушаков, С.О. Макаров) на всех этапах жизни демонстрировали лучшие лидерские качества на всех уровнях, как гардемаринами, так и командующими флотами.

По аналогии можно рассмотреть биографии выдающихся флотоводцев, адмиралов М.П. Лазарева, В.А. Корнилова, В.И. Истомина, П.С. Нахимова. Так, первооткрыватель Антарктиды М.П. Лазарев, начавший первым по успеваемости в Морском корпусе гардемарином, лучшим выпускником отправился в Великобританию, где пять лет находился в непрерывном плавании в Атлантическом океане и Средиземном море.

С назначением на должность командира строящегося линейного корабля, флагмана русского флота «Азова» М.П. Лазарев подобрал экипаж, в состав которого зачислил лейтенанта П.С. Нахимова, мичмана В.А. Корнилова, гардемарина В.И. Истомина.

Изучение исследований, посвященных лидерам крупных объединений, дает возможность выделить качественные характеристики руководителей федерального уровня, а применительно к среде военных – командующих видами (родами войск), округами и флотами, руководителей центральных органов военного управления. Для отечественных психологов подобный подход не свойственен, проблематика представлена намного скромнее.

Это вызвано старыми подходами о том, что спектр способностей в данной сфере преимущественно социально обусловленный. В этом направлении изучались понятия: «организаторские способности» (Б.М. Теплов, Л.И. Уманский); «коммуникативные способности» (А.А. Бодалев, А.В. Беляева, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, В.П. Носуленко). Только в последнее десятилетие соотечественники стали мыслить понятиями «социальная компетентность», «социальная одаренность», «лидерская одаренность» (Ю.Д. Бабаева, А.М. Матюшкин, В.И. Панов, А.И. Савенков, В.С. Юркевич, Е.Л. Яковлева).

Трудности в рассмотрении проблем данного направления связаны с несовершенством имеющегося методического инструментария и высокоиндивидуализированной структурой самой «социальной одаренности» (Ю.Д. Бабаева, Л.В. Попова).

Вот почему связанная с общением и коммуникацией одаренность формулируется множеством идентичных терминов и понятий – «интеллектуальное лидерство», «творческое лидерство», «социальная одаренность», «коммуникативная одаренность».

Напротив, зарубежные ученые четко дифференцируют термины «лидерская одаренность» и «социальная одаренность» (К. Абромс, Б. Кларк, Д. Сиск, Дж. Фельдхусен).

Это видение позволяет разделять понятия «социальная одаренность» и «лидерская одаренность». Традиционное изучение «социальной одаренности» ведется как выявление особенностей социального поведения курсантов с высокими показателями по интеллектуальным тестам.

У мужчин с высоким «интеллектом» зачастую могут возникнуть значительные трудности в общении, для них характерен низкий уровень «социальной компетенции и адаптации», они порой не приспособлены для решения социальных проблем. Это чистые интроверты, привыкшие держаться замкнуто, поэтому и отторгаемы в небольших коллективах (Дж. Фримен, Дж. Галахер, Т. Гроудер, М. Карне, К. Коттер, отечественные мыслители А. Покровский, Э. Овечкин). Тем более это очевидно в закрытых мужских социумах, одним из которых является курсантская казарма (не как «строительный термин», а понятие из словоряда «армия, тюрьма…»).

При этом в этой среде курсанты с весьма скромными показателями по тестам интеллекта, если не сказать хуже, высокоэффективны в общении, сразу достигают позиций лидеров среди обычных курсантов и тем более «интеллектуалов». При этом не забывают при определении общей одаренности о «конвергентной продуктивности» (интеллект) и «продуктивности дивергентной» (креативность). Внимание создателей тренингов общения, ориентированных на развитие коммуникаций и компетентности по социуму, акцентировано на нестандартные коммуникативные задачи, развитие креативности в общественной сфере.

В последнее время многие деятели педагогической науки (В.Д. Дружинин, А.А. Мелик-Пашаев, В.Д. Шадриков) также акцентируют внимание на существовании «общих способностей» (общей одаренности) часто недооценивалась. Так В.Д. Шадриков отмечал, что природа не могла закладывать специальные способности для каждой деятельности. В этой связи любая деятельность осваивается на фундаменте общих способностей, которые развиваются в этой деятельности [3].

Большой коллектив авторов под руководством Д.Б. Богоявленской, создавший эту концептуальную модель одаренности, нашел новый подход к дифференциации ее видов: не просто разделить виды одаренности в зависимости от видов деятельности, а выделить сами критерии определения видов одаренности [2, С. 52].

Ученые Г. Олпорт и Г. Одберт подошли к проблеме с иной грани. После исследования 18000 прилагательных английского языка было отмечено 4500 слов, означающих личностные черты и особенности поведения. Но реально в жизненных ситуациях, особенно в курсантской среде, лидером почти всегда становится неэрудированный и нетворческий человек. Этот нюанс как педагогу в высшем военном учебном заведении, где на поток поставлено воспитание будущих командующих флотами, оспаривать бессмысленно [7, С. 74].

Выводы. Таким образом, развитие лидерской одаренности курсантов в современной военной образовательной среде позволило обозначить круг основных вопросов, на которые следует искать ответы. Мы показали, основные способы их решения в современной психологической теории и образовательной практике.

Литература:

1. Баштинский, А.И. Динамика межличностных отношений во временном учебно-спортивном коллективе: автореф. дис…. канд. психол. Наук:19.00.07 / Баштинский Анатолий Иванович. – Москва, 1983. – 22 с.
2. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей / Д.Б. Богоявленская. – Москва: Academia, 2002. – 317 с.
3. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей: учеб. пособие для бакалавриата, специалитета и магистратуры / В.Н. Дружинин. – 3-е изд. – Москва: Издательство Юрайт, 2019. – 350 с.
4. Дубовская, Е.М., Тихомандрицкая, О.А. Особенности социально-психологического изучения ценностей как элементов когнитивной и мотивационно-потребностной сферы / Е.М.Дубовская, О.А.Тихомандрицкая // Мир психологии. – 1999. – № 3. – С. 80-90.
5. Ковалев, А.А. Приоритетные направления для исследования феномена лидерства молодых офицеров силовых ведомств / А.А. Ковалев // Психология в России и за рубежом (II). Материалы II Международной научной конференции (г. Санкт-Петербург, ноябрь 2013 г.). – Т. 0. – Санкт-Петербург: Реноме, 2013. – С. 28-33.
6. Кричевский, Р.Л. Современные тенденции в исследовании лидерства в американской социальной психологии / Р.Л. Кричевский // Вопросы психологии. – 1977. – № 6. – С. 119-129.
7. Лаак, Я. тер, Бругман, Г. Big 5: Как измерить человеческую индивидуальность: Оценки и описания / Я. тер Лаак, Г. – М.: Книжный дом «Университет». 2003. – 112 с.
8. Петровский, В.А. Психология неадаптивной активности / В.А. Петровский. – М.: ТОО “Горбунок“, 1992. – 224 с.
9. Fiedler, F.E. A Theory of Leadership Effectiveness / F.E. Fiedler. – N.Y.: McGraw-Hill, 1967. – P. 104-122.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Померанцева Юлия Константиновна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Уральский государственный университет физической культуры» (г. Челябинск)

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ ВУЗА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Аннотация. В условиях современной социокультурной ситуации, рассматривающей личность педагога, тренера одним из решающих факторов обновления общества, возникает потребность в новых подходах к профессионально-личностному развитию студентов вуза физической культуры. Постоянство процесса обучения, качественная педагогическая деятельность и наличие определенных педагогических условий в вузах физической культуры положительно скажется на комплексном процессе подготовки специалиста, конкурентоспособного на мировом уровне, востребованного и компетентного. В своей статье мы обосновываем некоторые тенденции, определяющие прямую и обратную взаимосвязь профессиональной деятельности в сфере физической культуры и спорта с развитием личностных, профессионально значимых качеств. Экспериментальная работа, результаты которой представлены в статье, позволила нам выявить приоритетно значимые качества студентов для будущей профессиональной деятельности. Кроме этого мы раскрываем ряд условий, необходимых для качественной организации педагогического процесса. Так же в статье выявлены и описаны необходимые условия для саморазвития студентов. Мы говорим о важности общественных мероприятий в вопросах развития профессионально значимых качеств. Обосновываем важность коммуникаций. В процессе диагностики раскрываем важность самостоятельной работы. Определяем необходимость выхода в рефлексивную позицию. Оценка полученных результатов, представленная в статье, способствует поиску инновационных методик обучения. В том числе использование активных форм обучения. В рамках технологизированного обучения в процессе исследования выявлены уровни развития профессионально значимых качеств. Полученные результаты позволят оптимизировать индивидуальную работу со студентами. Вывести на более высокий уровень традиционную систему высшего физкультурного образования.

Ключевые слова: развитие, профессионально значимые качества, студенты вуза физической культуры, образовательная среда, компетентность.

Annotation. In the conditions of the modern socio-cultural situation, considering the personality of a teacher, coach as one of the decisive factors of the renewal of society, there is a need for new approaches to the professional and personal development of students of the University of physical culture. The constancy of the learning process, high-quality pedagogical activity and the presence of certain pedagogical conditions in universities of physical culture will positively affect the complex process of training a specialist who is competitive at the world level, in demand and competent. In our article, we substantiate some trends that determine the direct and inverse relationship of professional activity in the field of physical culture and sports with the development of personal, professionally significant qualities. The experimental work, the results of which are presented in the article, allowed us to identify the priority qualities of students for future professional activity. In addition, we reveal a number of conditions necessary for the qualitative organization of the pedagogical process. The article also identifies and describes the necessary conditions for students' self-development. We are talking about the importance of public events in the development of professionally significant qualities. We substantiate the importance of communications. In the process of diagnosis, we reveal the importance of independent work. We determine the need to enter a reflexive position. The evaluation of the results presented in the article contributes to the search for innovative teaching methods. Including the use of active forms of learning. Within the framework of technologized training in the process of research, the levels of development of professionally significant qualities are revealed. The results obtained will optimize individual work with students. To bring the traditional system of higher physical education to a higher level.

Key words: development, professionally significant qualities, students of the University of physical culture, educational environment, competence.

Введение. Высокий уровень развития профессионально значимых качеств, как мы считаем [13]: «является необходимым условием успешности профессиональной деятельности специалиста в области физической культуры и спорта, реализующего требования личностно ориентированного образования» [13]. Это позволяет рассматривать профессионально-личностное развитие будущего специалиста физкультурно-спортивного профиля как цель образовательного процесса в высшей школе и как актуальное направление научных исследований [13].

Согласно нашему исследованию [12], мы определили, что: «реализация изложенных положений невозможна без активного внедрения инновационных технологий в образовательный процесс, применения развивающихся педагогических

приемов, методов, форм и стимулов, направленных на развитие профессионально-значимых качеств студентов вуза физической культуры в образовательной среде» [12].

Изложение основного материала статьи. Осуществление профессиональной деятельности в сфере физической культуры и спорта предусматривает выполнение специалистом определенного набора функций. Этот набор обычно санкционирован традицией профессиональной культуры, обеспечивающей преемственность и целостность профессиональной деятельности» [12, С. 102]. Таким образом, профессионально-личностное развитие может быть представлено тремя уровнями. На первом, обучающийся обладает необходимым набором компетентностей (ЗУН профессиональной деятельности). На втором, проявляется желание самосовершенствоваться в профессиональной среде, активно использовать ЗУН полученные в ходе обучения. На третьем уровне проявляется ценностное отношение к профессиональному проявлению (повышение уровня компетентности).

Как показал ретроспективный анализ литературы по проблеме исследования, и в частности мнение с которым мы полностью согласны: ответственность за собственную профессиональную деятельность будет являться одним из ключевых моментов образованности бакалавра физической культуры. Таким образом, можно говорить о смене акцентов на развитии Я-концепции личности, содержании технологии обучения и воспитания в процессе профессиональной подготовки.

Наш опыт педагогической деятельности показал, что эффективная подготовка бакалавра физической культуры, должна ориентироваться с одной стороны, на педагогические условия, обеспечивающие развитие профессионально значимых качеств, а с другой – должна осуществляться специальная подготовка, ориентированная на проектирование содержательно-целевых, организационно-деятельностных ресурсов, воспитательных возможностей образовательной среды.

При проектировании образовательно-рефлексивной среды мы должны помнить, что: «независимо от поставленных задач к бакалавру физической культуры предъявляются требования быстро усваивать и перерабатывать большие объемы поступающей информации, осваивать различные способы профессиональной деятельности, находить эффективные решения профессиональных и социальных задач» [4]. Для этого мы предлагаем следующее:

1) с целью погружения обучающегося в специфику профессиональной деятельности акцентировать роль учебной (ознакомительной), производственной (тренерской и преддипломной) практики;

2) технологизировать процесс профессиональной подготовки;

3) обеспечить «приобретение опыта деятельности и его использования в решении различных педагогических и жизненных ситуаций» [19];

4) вывести в одну из ключевых позиций «способности обучающегося к сложным видам деятельности, трактуя её как сложившееся личностное качество» [1; 2, С. 38-43];

5) спроектировать образовательно-рефлексивную среду как платформу, где за счет различных социально-психологических параметров произойдет максимально эффективное развитие профессионально значимых качеств студента вуза физической культуры.

При такой трактовке появившийся опыт деятельности может дополнять традиционную триаду: « знания – умения – навыки – опыт деятельности» [20, С. 92]. Образовательное пространство выступает условиями, в которых реализуются способности и опыт, формируется модель поведения человека; генеральной образовательной стратегией становится стратегия «образование в течение всей жизни» [8].

В нашей опытно-экспериментальной работе [12], направленной на развитие профессионально значимых качеств студентов вуза физической культуры используются известные технологии, такие как: технология модульного обучения [12], коллективного способа обучения [12], личностно-ориентированного обучения [12], развивающего обучения, проблемного обучения и другие [12].

В процессе организации нами образовательной среды [12] мы: «отмечаем тенденции, свидетельствующие о приоритетности прямой и обратной связи развития профессионально значимых качеств обучающихся с их предстоящей деятельностью в сфере физической культуры и спорта. Процесс развития профессионально значимых качеств студентов в образовательной среде вуза физической культуры сложен и многоаспектен» [12]. «Важно и освоение практических умений, направленных на установление межличностных контактов, на умение общаться в конфликтных ситуациях, отстаивать свою точку зрения, понимать и принимать позицию оппонента, конструктивно взаимодействовать и другое. Овладение профессионально значимыми качествами предполагает так же отработку навыков уверенного поведения, развитие в себе лидерских качеств и профессионального мастерства» [12].

В процессе исследования мы использовали аспекты педагогической диагностики при анализе уровня сформированности у студентов вуза физической культуры профессионально значимых качеств.

Диагностика сформированности профессионально значимых качеств студентов в опытно-экспериментальной работе осуществлялась в несколько этапов. На одном из которых нами был разработан опросник для студентов и преподавателей, включающий 114 информационных ячеек, объединенных в 30 вопросов [14].

Остановимся на некоторых результатах проведенного анкетирования студентов третьего курса ФГБОУ ВО «Уральский государственный университет физической культуры».

Анализ материалов исследования показал, что: 12% преподавателей и 60% студентов не контролируют свои эмоциональные проявления в ходе обучения; 20% педагогов и 40% студентов ответили, что имеют необходимый уровень коммуникаций; 25% преподавателей и 42% обучающихся испытывают потребность развивать профессионально значимые качества личности. 17% обучающихся считают, что профессионально значимые качества развиты у них в значительной степени. 33% студентов недовольны уровнем развития своих профессионально значимых качеств. 10% профессорско-преподавательского состава и 25% студентов полагают, что профессионально значимые качества можно и нужно развивать в различных видах аудиторной и внеаудиторной деятельности.

На вопрос опросника: Что Вы цените больше всего в педагоге? Мнения разделились следующим образом: 20% – внимание к студенту; 15% – доброжелательность; 30% – тактичность; 22% – вежливость; 50% – профессиональную компетентность. Это один из самых важных показателей характеристики сегодняшнего педагога. Отмеченное еще раз подтверждает актуальность изучаемой нами проблемы.

Нами было определено, что профессионально-личностное развитие в значительной мере происходит, в том числе, и в процессе участия в общественной жизни вуза. Поэтому интересными были ответы, полученные на такой вопрос: укажите причину, по которой вы принимаете участие во внеаудиторной жизни вуза: 16% – чтобы узнать и научиться новому, что может пригодиться мне в профессиональной деятельности; 25% – чтобы развиваться, самосовершенствоваться духовно, эстетически и интеллектуально; 40% – чтобы весело провести свободное время; 30% – внеаудиторной деятельностью я занимаюсь, потому что это требуют от меня преподаватели; 20% – чтобы стать более коммуникабельным, преодолеть барьеры общения, приобрести новых друзей; 3% – чтобы развивать свои профессионально значимые качества.

Как видим, последний ответ красноречиво говорит о том, что студенты не очень понимают, что профессионально значимые качества можно и прежде всего, необходимо позиционировать в общественных местах, участвуя в мероприятиях, вступая в процесс общения со своими коллегами.

Отметим и крайне низкий уровень представлений обучающихся сути профессионально-личностного развития. Только 7% студентов были в состоянии дать правильные ответы, указывая на то, что профессионально-личностное развитие основывается на мышлении, инициативности, готовности к общению, к самостоятельному анализу, деловитости, настойчивости, уверенности, личной ответственности, контактности, умении решать проблемы и управлять собой, на честности и самоконтроле.

Невозможно быть профессионально образованным, если отсутствует склонность к творческим формам деятельности, непрерывному углублению знаний, уважение к партнерам. Весьма низок уровень самооценок студентов по вопросам: на сколько они себя считают образованными; на сколько стремятся выработать у себя профессиональную образованность; какими качествами должен обладать человек, чтобы активно проявлять себя в профессиональной деятельности. Полученные данные сведены в таблице 1.

Только по вопросу: «Что мешает тебе целенаправленно развивать у себя профессионально значимые качества?» получено наибольшее количество правильных ответов – 25%. Подчеркнем и тот факт, что студенты неодинаково оценивают рассматриваемые качества личности.

Таблица 1

Самооценка обучающихся развития профессионально значимых качеств

Вопросы оценивания	Частота ответов, %		
	Правильно	Частично правильно	Ошибочно
Что Вы понимаете под профессиональным мышлением?	7	11	82
Образованы ли Вы профессионально?	10	17	73
Стремитесь ли Вы выработать у себя профессионально-педагогическое мышление?	20	11	69
Какими качествами должен обладать человек, чтобы он мог проявить профессионально-педагогическое мышление?	4	14	82
Что мешает Вам целенаправленно развивать профессионально-педагогическое мышление?	22	39	39
Какие из перечисленных качеств личности Вы считаете наиболее значимыми:			
– адаптационная мобильность;	22	–	78
– контактность;	40	–	60
– стрессоустойчивость;	39	–	61
– доминантность;	29	5	66
– честность, порядочность;	12	3	85
– самоконтроль, самоанализ, самооценка.	20	2	78
Какие качества необходимы Вам в будущей профессии:			
– адаптационная мобильность;			
– контактность;	21	4	75
– стрессоустойчивость;	32	–	68
– доминантность;	25	–	75
– честность, порядочность;	20	5	75
– самоконтроль, самоанализ, самооценка.	10	–	90
	12	4	84
Что Вы понимаете под этими качествами личности:			
– адаптационная мобильность;	10	8	82
– контактность;	8	15	73
– стрессоустойчивость;	12	21	67
– доминантность;	7	11	82
– честность, порядочность;	11	15	75
– самоконтроль, самоанализ, самооценка.	8	15	78

Так, например, 24% из них считают адаптационную мобильность положительным качеством. В то время как 57% придерживается, противоположной точки зрения. Причем, указывая на некоторые качества личности как положительные, обучающиеся не всегда считают их необходимыми в своей будущей профессии.

Так, 41% называют стрессоустойчивость положительным качеством и лишь 30% отмечают его нужным для будущей профессии.

Но, самое интересное на наш взгляд, заключается в том, что некоторые обучающиеся, ряд качеств отмечают как положительные или необходимые в будущей деятельности в сфере физической культуры и спорта, не понимая, что же это за качества. Так, 44% студентов считают контактность положительным качеством личности, 34% отмечают его необходимым в своей будущей профессии, но лишь 10% правильно понимают содержание данного качества.

Кроме этого, мы уточнили исходное состояние профессионально значимых качеств студентов вуза. Для этого им был предложен ряд вопросов. Вопросы были выбраны после анализа реальной психолого-педагогической ситуации, сложившейся в обществе в новых социально-педагогических условиях.

Результаты опроса показали, что в психолого-педагогических знаниях, обучающихся имеются значительные пробелы. Отметим, прежде всего, крайне низкий уровень знаний о сути профессиональной деятельности. Только 10% ответили правильно, на заданный вопрос. Всего 17% опрошенных дали частично правильные ответы, в которых не полностью указали систему рычагов и стимулов для мобильного развития профессионально значимых качеств студентов в образовательной среде вуза. Остальные же 73% дали ошибочные ответы. Весьма низок уровень самооценок обучающихся и по вопросам о сути рефлексивного управления образовательным процессом в вузе. Практически 3/4 респондентов по большинству поставленных вопросов отвечали неверно. Только по вопросу «надобности» профессиональной этики у

субъекта получено наибольшее количество правильных ответов – 27%. Причем число ошибочных ответов составило 58%. Хотя и эти данные нельзя считать удовлетворительными.

Наибольшее значение студенты придают заработку, который отражает оценку вклада каждого из них в повышение эффективности трудовой деятельности и служит важным средством удовлетворения возрастающих потребностей в процессе рыночных отношений. Этот вопрос нами тоже изучался. С этой целью обучающимся был предложен комплекс мотивов выбора профессии. Рассмотрим данные самооценок обучающихся по этому вопросу (таблица 2).

Сильное влияние на студентов оказывает интерес к профессии (60%) и внешняя привлекательность (60%). Такие же мотивы выбора, как ее необходимость и творческий характер труда, в целом проявляются недостаточно и составляют соответственно 40% и 25%.

Таблица 2

Самооценка студентами мотивации выбора профессии

Мотивы выбора профессии	Частота ответов, %
Интерес к приобретаемой профессии в образовательном учреждении	60
Необходимость профессии в жизненной ситуации	40
Творческий характер труда выбираемой профессии	25
Оплата труда по осваиваемой профессии	94
Внешняя привлекательность выбранной профессии	60

Анализ данных таблицы 2 показывает, что студенты: не имеют достаточно четких и правильных представлений образованности, в частности не совсем критично оценивают собственные достоинства, иногда приписывают себе качества, которыми не обладают (считают себя профессионально готовыми к труду, в то время как педагоги отрицают это). Некоторые из перечисленных качеств личности считают положительными и необходимыми в своей будущей профессиональной деятельности в сфере физической культуры и спорта, и одновременно, не понимают сущности этих качеств. Не всегда осознанно осуществляют выбор, имеют довольно низкий уровень развития профессионально значимых качеств, достаточных для профессионального становления.

Диагностика показала, что важнейшим и необходимым условием развития профессионально значимых качеств личности является самостоятельная работа, осуществляемая путем самообразования и самовоспитания или самосовершенствования. Примечательно, что самообразованием постоянно занимаются только 28% опрошенных, от «случая к случаю» – 33%, не занимаются этой деятельностью более 20% респондентов. Это весьма тревожный показатель. На вопрос: что мешает занятиям «самообразовательной деятельности»? Ответы у большинства студентов были: нет времени – 45%, плохие условия – 15%, отсутствие методических пособий и рекомендаций – 20%. Из общей выборки, 8% респондентов ответили – «пока» не научили «как» надо заниматься самообразованием. Это очень прискорбный факт.

Важно, чтобы, обучаясь в вузе физической культуры, будущий специалист задавался такими вопросами:

– какие ценности (личностные и профессиональные) играют в моей жизни важную роль?

– что я умею делать лучше всего?

– каким образом я обрел эти умения?

– в какой области деятельности я добился лучших результатов?

Обращение к такого рода вопросам ставит выпускника в рефлексивную позицию. Развитие умений и навыков педагогической рефлексии – весьма значимое направление обогащения профессионально-личностной компетентности будущего специалиста сферы физической культуры и спорта. Индивидуальная, групповая работа, саморефлексия обладают значительными профилактическими ресурсами, обращение к которым способствует развитию профессионально значимых качеств студентов [12].

Выводы. В ходе проведения экспериментальной работы, направленной на развитие профессионально значимых качеств студентов вуза физической культуры, нами был выявлен: «недостаточно высокий уровень профессиональной компетентности студентов в сложившейся традиционной системе физкультурного образования» [12]. Поэтому был необходим поиск инновационных методов и форм активного обучения студентов и прежде всего по проблеме профессионально-личностного развития [12].

Полученные результаты позволили нам [12] выделить уровни развития профессионально значимых качеств личности: «высокий, достаточный, допустимый, и низкий» [12]. Опытным путем было установлено, что: «наиболее оптимально осуществлять развитие профессионально значимых качеств студентов в образовательной среде, если используются внеаудиторные формы деятельности, в которых усвоение знаний и умений основано на организации совместного решения учебно-творческих задач» [12].

В процессе исследования [12] мы выделили важные для профессионального личностного развития возможности образовательной среды: «В первую очередь это – социально-личностный характер организации самой образовательной среды, ее вариативность, креативность, рефлексивность. Во-вторых, это актуализация субъектности студента и преподавателя, наличие затруднения или противоречия в процессе деятельности. В-третьих, это работа, направленная на формирование всех видов и уровней рефлексии. И последнее – возможность выбора обучающих методик, направленных не только на содержание, но и способы развития профессиональной компетентности» [12].

Литература:

1. Гусев, В.А. Система формирования профессионально важных личностных качеств будущего педагога на основе «Я»-концепции / В.А. Гусев // Журнал прикладной психологии. – 2006. – №1. – С. 106-110.
2. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментально-психологического исследования / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
3. Джига, Н.Д. Рефлексия и образование / Н.Д. Джига // Высшее образование сегодня. – 2009. – №7. – С. 38-43.
4. Диагностика самоактуализации личности методика А.В. Лазукина в адаптации Н.Ф. Калина (САМОАЛ): URL: http://testoteka.narod.ru/lichn/1/33.html.
5. Запесоцкий, А.С. Гуманитарное образование и проблемы духовной безопасности / А.С. Запесоцкий // Педагогика. − 2002. – №2. − С. 3-8.
6. Игры – обучение, тренинг, досуг… / Под ред. В.В. Петрусинского: В 4 кн. – М.: Новая школа, 1994. – 368 с.
7. Имашев, А.М. Состояние и структуры функциональных компетентностей будущих учителей физической культуры / А.М. Имашев. – Новосибирск: КомГАФКСиТ, 2009. – 127 с.
8. Леонтьев, Д.А. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего /

Д.А. Леонтьев, Е.В. Шелобанова // Вопр. психологии. – 2001. – №1. – С. 57-65.
9. Масюкова, Н.А. Объективные и субъективные критерии и показатели научно-управленческой компетентности / Н.А. Масюкова // Стратегические приоритеты развития современного образования: Материалы межд. науч. конф. Минск, 14 окт. 2004 г.: В 4 т. – Т. 1. – Мн.: НИО, 2006. – С. 150-157.
10. Никандров, Н.Д. Воспитание и социализация в современной России: риски и возможности / Н.Д. Никандров // Профессиональное образование. – 2006. – № 11. – С. 2-11.
11. Поляков, Д.О. Формирование профессионально-значимых личностных качеств бакалавра физической культуры средствами активного туризма: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Поляков Дмитрий Олегович. – Орел, 2016. – 162 с.
12. Померанцева, Ю.К. Развитие профессионально-педагогической культуры студентов в образовательно-рефлексивной среде физкультурного вуза: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.01; 13.00.08 / Померанцева Юлия Константиновна. – Челябинск: УралГУФК, 2009. – 210 с.
13. Померанцева, Ю.К. Развитие профессиональной этики у студентов вуза физической культуры / Ю.К. Померанцева // Физическая культура и спорт: наука, образование, технологии: материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции посвященной 50-летию УралГУФК (Челябинск, 9 апреля 2020 г.) / под ред. Н.Ю. Мищенко, Е.В. Быкова. – Челябинск: УралГУФК, 2020 – С. 292-294.
14. Померанцева, Ю.К. Развитие педагогической культуры бакалавра спортивного вуза в процессе профессиональной подготовки / Ю.К. Померанцева // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта: РИО ГПО, 2018. – Вып. 59. – С. 257-261.
15. Природа эмоций // Экспериментальная психология / Под ред. П. Фресса и Ж. Пиаже. – М.: Прогресс, 1975. – Вып. 5. – 284 с.
16. Ройтблат, О.В. Формальное образование взрослых в системе повышения квалификации средствами неформального образования / О.В. Ройтблат // Мир науки, культуры, образования. – № 7-2. – 2009. – С. 211-213.
17. Рубинштейн, С.Л. Бытие и сознание / Л.С. Рубинштейн. – М.: Изд-во АПН СССР, 1957. – С. 117.
18. Сергеев, А.Н. Технологическая подготовка будущих учителей в контексте парадигмальной трансформации образования: автореферат дис. ... докт. пед. наук: 13.00.08 / Сергеев Александр Николаевич. – Тула, 2010. – 49 с.
19. Соколов, В.Ю. Роль специально организованных занятий физической культурой в формировании профессиональных и личностных качеств студентов / В.Ю. Соколов, К.А. Колосов, В.Е. Якунин // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2012. – № 1. – С. 119-125.
20. Хазова, С.А. Особенности профессиональной деятельности и профессионально значимые качества личности спортивного педагога / С.А. Хазова, Н.Х. Хакунов // Физическая культура, спорт – наука и практика. – 2010. – № 1. – С. 2-8.

Педагогика

УДК:378

кандидат педагогических наук Прохорова Ирина Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
доктор педагогических наук, профессор Камерилова Галина Савельевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
магистрант Веряскина Наталья Павловна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОНКУРСОВ В ПОВЫШЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В данной статье раскрывается значение педагогических конкурсов в освоении учителями безопасности жизнедеятельности новых актуальных компетенций. Обосновывается положение о важных личностно-профессиональных и социально-педагогических функциях конкурсов, реализующих идеи аксиологичности, интегративности, коммуникативности. Аксиологичность определяет ценности и смыслы конкурсной деятельности, интегративность характеризует ее содержание, коммуникативность акцентирует внимание на межсубъектном взаимодействии. Конкурсное участие творчески работающих педагогов демонстрирует педагогическому сообществу лучшие практики, что служит условием повышения эффективности образования в сфере безопасности жизнедеятельности. Разработан процесс конкурсной профессиональной деятельности учителей, включающий доконкурсный, конкурсный и послеконкурсный этапы. Раскрыты особенности деятельности на каждом этапе с выделение методических аспектов подготовки, рекомендаций по реализации запланированных процедур, итоговой рефлексии. Сделан вывод о достоинствах профессиональных конкурсов в осмыслении педагогами собственного опыта и его презентации педагогическому сообществу, возможности повышения своей научно-методической квалификации, развитию профессиональной компетентности в контексте новых образовательных стратегий.

Ключевые слова: педагогический конкурс, конкурсная педагогическая деятельность, профессиональная компетентность, безопасность жизнедеятельности, аксиологичность, интегративность, коммуникативность, проект.

Annotation. This article reveals the importance of pedagogical competitions in the development of life safety by teachers of new relevant competencies. The article substantiates the position on the important personal-professional and socio-pedagogical functions of competitions that implement the ideas of axiology, integrativity, and communication. Axiological character determines the values and meanings of competitive activity, integrativity characterizes its content, communicativeness focuses on intersubjective interaction. The competitive participation of creatively working teachers demonstrates the best practices to the pedagogical community, which serves as a condition for improving the effectiveness of education in the field of life safety. The process of competitive professional activity of teachers has been developed, including pre-competitive, competitive and post-competitive stages. The features of the activity at each stage are disclosed, with the allocation of methodological aspects of preparation, recommendations for the implementation of planned procedures, final reflection. The conclusion is made about the advantages of professional competitions in teachers' understanding of their own experience and its presentation to the pedagogical community, the possibility of improving their scientific and methodological qualifications, the development of professional competence in the context of new educational strategies.

Key words: pedagogical competition, competitive pedagogical activity, professional competence, life safety, axiological, integrative, communicative, project.

Введение. Современные представления о педагогической деятельности опираются на идею непрерывности личного и профессионального совершенствования педагога. В условиях динамично меняющегося мира сфера образования нуждается в творческих педагогических кадрах, позитивно реагирующих на новые образовательные запросы. Идея «двойного опережения» педагогического образования (Г.А. Бордовский) обеспечивает возможность реализовывать инновации в школьной жизни, создавать благоприятные условия для обучения. Современный учитель безопасности жизнедеятельности ориентирован на постоянное овладение новыми актуальными компетенциями, как в предметном, так и в методическом направлениях (Н.П. Абаскалова, С.В. Абрамова, С.В. Алексеев, А.В. Бабич, М.А. Картавых, Л.А. Михайлов, О.Н. Русак, В.П. Соломин, П.В. Станкевич) [3]. Благодаря пониманию инноваций в научной сфере по обеспечению безопасности, а также освоению перспективных педагогических идей, работающий педагог проявляет готовность и способность изменить традиционно сложившийся учебно-воспитательный процесс в направлении его большего соответствия современным требованиям. Согласно ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» учитель может повышать свою профессиональную компетентность различными способами, в том числе и посредством участия в педагогических конкурсах, проводимых на разных уровнях (региональные, областные, всероссийские) и в разных формах (фестивали, олимпиады), видах конкурсной деятельности (проекты, открытые уроки, творческие методические разработки цифрового формата). В ходе анализа теоретических разработок (Л.П. Дуганова, В.А. Дубровская, А.А. Ковшова, А.В. Машуков, Е.М. Пахомова [7, 8]) и практики участия в педагогических конкурсах был установлен очевидный рост их количества и разнообразия, а также признание важности в повышении квалификации учителей, развитии их педагогического мастерства. Выявлены подходы к классификациям конкурсов, оценки преимуществ и недостатков, организации процесса конкурсной деятельности. В исследованиях Е. Булавкиной и Е.А. Ермолинской конкурсы рассматриваются в логике компетентностного подхода, где основное внимание обращается на индивидуально-личностные качества, позволяющие создать творческий образовательный продукт и продемонстрировать его педагогической общественности [4]. Ряд вопросов конкурсной тематики рассматривались нами ранее [6, 9].Растущие масштабы конкурсной педагогической деятельности в условиях активных преобразований учебно-воспитательного пространства дают основание для дальнейшей разработки данной проблемы в сфере безопасности жизнедеятельности в контексте перспективных педагогических идей аксиологичности, интеграции, межсубъектной коммуникации.

Цель исследования состояла в формировании современного научного представления о педагогических конкурсах, их личностно-профессиональной и социально-педагогической роли, а также разработки процесса конкурсной педагогической деятельности учителей в сфере обеспечения безопасности жизнедеятельности.

Изложение основного материала статьи. Феномен педагогических конкурсов привлекает к себе особое внимание из-за его широкой распространенности и признанной популярности. Представляя собой массовое состязание учителей и других педагогических работников, демонстрирующих осмысленный и обобщенный инновационный опыт своей профессиональной деятельности, педагогические конкурсы выполняют ряд важных личностно-профессиональных и социально-педагогических функций. Личностно-профессиональные функции связаны с повышением педагогической компетентности участников в процессе зарождения замысла, разработки, апробации в практике обучения безопасности жизнедеятельности конкурсного образовательного продукта. Освоение новых компетенций обеспечивается презентацией выполненной работы, публичной защитой своих методических идей, которая часто приобретает характер дискуссии. Социально-педагогические функции состоят в реализации инновационных преобразований в учебно-воспитательном процессе по безопасности жизнедеятельности, необходимость которых определяется доминирующим развивающим вектором отечественного образования и требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов. Продуктивный характер приобретает деятельность обучающихся, базирующаяся на ценностно-смысловом отношении, мотивации, интегративном освоении объемного и разнопланового материала по безопасности жизнедеятельности в условиях различных коммуникативных моделей взаимодействия. Повышаются результаты освоения учебной программы, развивается творчество и самостоятельность школьников, их ответственность за собственные достижения. Благодаря педагогическим конкурсам становятся доступными и понятными для массовой педагогической общественности привлекательные инновации, где может быть реализован собственный личностно-профессиональный потенциал. Несмотря на очевидные достоинства конкурсной педагогической деятельности, нами определен ряд проблем:

– недооценка учительской аудиторией роли педагогических конкурсов в повышении своей профессиональной компетентности в сфере безопасности жизнедеятельности, развитии ее аксиологического, когнитивно-интегративного, деятельностно-коммуникативного компонентов. Недостаточное понимание значимости конкурсной деятельности приводит к формальному выполнению заданий и недостижимости значимого для себя результата и социально-образовательных педагогических эффектов;

– отсутствие четкого представления о конкурсной педагогической деятельности, ее назначении, содержании, этапах, способах организации. Конкурсная деятельность учителя представляет собой самостоятельный и особый вид педагогической деятельности с глубокой заинтересованностью в предстоящей работе, четко осмысленными результативно-целевыми ориентирами, пониманием интеграции содержания деятельности и оценкой ее эффективности.

Разработанный нами процесс повышения профессиональной компетентности учителей безопасности жизнедеятельности на основе участия в педагогических конкурсах в своей основе опирается на идеи аксиологичности [2], интегративности [1], коммуникативности [5]. Аксиологичность задает ценностно-смысловые установки конкурсной деятельности педагогов, понимание ими ее смысла и целей. Внутренняя мотивация формирует убеждение в необходимости и правильности принятого решения, придающего уверенность в успешном конечном результате. Интегративность содержания конкурсной деятельности исходит из понимания ее целостности и достижения интегрированного результата в виде социального, личностного, познавательного, коммуникативного развития участников. Коммуникативность означает широкое участие конкурсантов в профессиональном общении, диалогическом взаимодействии с обучающимися и родителями, представителями смежных организаций, коллегами.

Повышение профессиональной компетентности в конкурсной деятельности в сфере безопасности жизнедеятельности носит этапный характер и включает этапы: доконкурсный, конкурсный, послеконкурсный. Первый доконкурсный этап («этап вхождения в конкурс») имеет очень важное значение, потому что он включает весьма ответственную стадию принятия решения об участии в конкурсе. Решение представляет собой обдуманный вывод, исходящий из оценки собственных интересов и профессиональных возможностей. Учитель осознает предстоящие риски конкурсной деятельности, поскольку ему предстоит «выход из привычной зоны комфорта». Анкетирование участвующих в различных конкурсах педагогов показало, что большинство из них (86%) принимает участие по собственному желанию, а не по принуждению, и проявляет готовность к конкурсным испытаниям. Как правило, это не рядовые учителя, а творчески

работающие педагоги. С одной стороны, они проявляют желание продемонстрировать педагогическому сообществу свои лучшие практики, с другой, познакомиться с инновационным опытом своих коллег для его дальнейшего использования. Конкурсанты осознают достоинства педагогического состязания для развития своей компетентности в сфере обучения безопасности жизнедеятельности, повышения профессионального рейтинга, налаживания делового взаимодействия в среде учительского сообщества. Внутренняя мотивация переходит в стадию целеполагания и планирования конкурсной деятельности, направленной на достижение результатов.

Второй конкурсный этап включает деятельность педагогов, которая раскрывает их личностные и профессиональные качества, демонстрирует продукты творческой работы. Среди них, проекты по детской дорожно-транспортной безопасности, конкурс «Лучший учитель года», цифровой образовательный контент по социальной безопасности. При выполнении конкурсной деятельности следует придерживаться положений и требований, разработанных для каждого мероприятия. Так, при предоставлении проекта педагоги обосновывают актуальность темы и ее практическую значимость; соблюдают требования полноты методических разработок; логичности и структурности; демонстрируют свой уровень творчества, проявляемый в новизне и оригинальности методических решений; качество оформления и яркость подачи. При защите проектов учитывается, во-первых, качество доклада, зависящее, во-многом, от коммуникативно-речевых компетенций (композиция сообщения, убедительность результатов, их аргументация); во-вторых, отражение предметных, метапредметных и межпредметных аспектов, новых технологий; в-третьих, адекватность реакции на вопросы и возможные замечания, проявление выдержки и такта. В конкурсе на звание «Лучший учитель года» в очной форме или режиме online показываются открытые уроки, сопровождаемые методическими пояснениями, и предоставляются видеоматериалы о внеклассных мероприятиях по самостоятельно выбранной конкурсантами теме. Цифровой образовательный контент по социальной безопасности в школе реализует идею информатизации учебного процесса, обеспечивает проведение занятий в дистанционном режиме.

Послеконкурсный этап посвящен подведению итогов, их оцениванию, рефлексия ожиданий и полученных результатов. Каждый участник выводит суждение об эффективности конкурсной деятельности для повышения профессиональной компететности. Формулирует ответы на вопросы: в чем смысл участия в профессиональных конкурсах, что удалось, над какими проблемами стоит задуматься. Качественно выполненная итоговая рефлексия определяет личностный рост и профессиональный прогресс учителя безопасности жизнедеятельности. Понимание необходимости улучшения сделанной работы и видение новых перспектив ведет педагогов к дальнейшему совершенствованию их деятельности. Анализ результатов проведенного среди учителей анкетирования показал в целом положительное отношение к профессиональным конкурсам (76%). В тоже время порядка 28% педагогов отмечают большую временную затратность подготовки и эмоциональную перегрузку. Тем не менее, 84%, считают их полезными в плане профессионального самоутверждения в педагогическом коллективе, 93% респондентов обращают внимание на собственный профессиональный рост в научно-методическом плане и деловой коммуникации, 79% открыли для себя новые возможности дальнейшей самореализации в профессии с учетом аксиологичности, ориентированной на ценностно-смысловые акценты, интеграции и междисциплинарности деятельностного содержания обучения безопасности жизнедеятельности, диалогического общения. Необходимость предлагаемой организации конкурсной деятельности отметили 89%. Профессиональные состязания расширяют педагогический кругозор опытных педагогов и служат стартовой площадкой для молодых учителей безопасности жизнедеятельности на пути к профессиональным достижениям.

Выводы. Активная конкурсная деятельность, развернувшаяся в образовательном сообществе, имеет высокую педагогическую ценность, поскольку обогащает участников новыми педагогическими идеями ценностно-смыслового, интегративного, коммуникативного характера. Она способствует развитию профессиональной компетентности учителей безопасности жизнедеятельности – участников конкурсов, выполняющих творческие задания, основанные на инновационных технологиях, педагогических взглядах, подходах. Обретение актуальных педагогических компетенций позволяет педагогам модернизировать учебно-воспитательный процесс по безопасности жизнедеятельности. Успешность конкурсной деятельности зависит от ее организации, которая обоснована посредством раскрытия ее этапности. Последовательное выполнение этапов систематизирует и облегчает работу по выполнению конкурсных заданий.

Литература:

1. Ардабацкая, И.А. Процессы интеграции в образовательном пространстве современной школы / И.А. Ардабацкая // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – № 6. – С. 36-40.

2. Асмолов, А.Г. О ценностном смысле социокультурной модернизации образования: от реформ – к реформации / А.Г. Асмолов, М.С. Гусельцева // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». – 2019. – № 1. – С. 18-43.

3. Бабич, А.В. К вопросу о профессиональной компетентности учителя ОБЖ как психолого-педагогическая проблема / А.В. Бабич // Педагогика и психология: актуальные вопросы теории и практики. – 2016. – № 4 (9). – С. 14-16.

4. Булавкина, Е.Б. Конкурсы педагогического мастерства как эффективный способ повышения профессионализма учителя / Е.Б. Булавкина, Е.А. Ермолинская // Педагогика искусства. – 2015. – №2. – С. 21-26.

5. Камерилова, Г.С., Коммуникативная компетентность личности в области безопасности жизнедеятельности: монография / Г.С. Камерилова, М.А. Картавых, И.В. Прохорова. – Москва: ФЛИНТА; Нижний Новгород: Мининский университет, 2017. – 212 с.

6. Картавых, М.А. Научно-методическое обеспечение дополнительных профессиональных программ повышения квалификации преподавательского состава в сфере формирования у детей навыков безопасного участия в дорожном движении / М.А. Картавых, Г.С. Камерилова // Вестник Мининского университета. – 2018. – Т.6. – № 1(22). – URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32833339 (дата обращения: 03.03.2022). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей.

7. Ковшова, А.А. Конкурсы педагогического мастерства как инструмент профессионального развития педагога / А.А. Ковшова // Концепт. – 2021. – № 7. – С. 1-12.

8. Машуков, А.В. Конкурсы профессионального мастерства как фактор развития педагогического творчества учителя / А.В. Машуков // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2011. – № 2(7). – С. 87-91. – URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21996756 (дата обращения: 03.03.2022). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей.

9. Kamerilova, G.S. Development of Professional Creativity of Teachers in the System of Professional Safety Culture of Children in Transport / G.S. Kamerilova, M.A. Kartavykh, E.L. Ageeva, I.A. Gordeeva, M.A. Veryaskina // Lecture Notes in Networks and Systems. – 2020. – T.91. – pp. 446-451.

УДК 37

кандидат педагогических наук, доцент Пушкина Клара Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Чувашский государственный университет имени И.Н.Ульянова» (г. Чебоксары)

СЕМЕЙНЫЕ ЦЕННОСТИ В РУССКИХ И ЧУВАШСКИХ ПОСЛОВИЦАХ И ПОГОВОРКАХ

Аннотация. В статье исследуются особенности вербализации концепта «Семейные отношения». В результате сравнительного анализа русских и чувашских паремий выявлены общие и национально-специфические черты, связанные с менталитетом, ценностными предпочтениями, обычаями и традициями двух этносов. Сделан вывод, что, несмотря на особенности материальной и духовной культуры русского и чувашского народов, понимание семьи и ее роли в жизни человека схоже. Это совпадение доказывает, что основными функциями семьи как малой социальной группы, основанной на браке и кровном родстве, являются воспитание детей и сохранение национальных и общечеловеческих ценностей. На всех этапах формирования семьи, начиная со сватовства и заканчивая помолвкой и браком, существуют определенные особенности взаимоотношений между членами семьи, включая супругов, их детей, родителей и близких родственников с обеих сторон. Эти семейные отношения на протяжении веков рассматривались через призму ценностных установок, проявляющихся во взаимодействии всех субъектов семьи на протяжении всей их жизни. Ценностные установки, характеризующие семейную жизнь и отношения, зародились в сознании простых людей в виде пословиц и поговорок, которые должны были быть унаследованы последующими поколениями в качестве общего руководства в их семейной жизни. Пословицы и поговорки, являясь неотъемлемой частью национального сознания, сохранились в тезаурусе национального языка. Сравнительный анализ русских и чувашских пословиц и поговорок о семейной жизни и семейных отношениях показывает, что русские и чуваши в равной степени отдают приоритет семейным ценностям, воспитанным на национальных культурах и традициях. Поскольку в традиционных многовековых моногамных семьях главными действующими лицами семьи являются супруги, утверждается, что прочность семейных уз и благополучие семьи зависит от их взаимной любви и уважения. Многие пословицы и поговорки, носящие поучительный характер, адресованы либо обоим супругам, либо каждому из них в отдельности. В статье особое внимание обращено на общечеловеческие достоинства и качества, присущие хорошим супругам. Пословицы и поговорки также направлены на то, чтобы уберечь молодежь от неправильного выбора. Установлено, что количество пословиц и поговорок, обращенных к будущим мужьям, значительно превышает количество пословиц и поговорок, обращенных к будущим женам, как в русской, так и в чувашской культурах. По мнению авторов, это связано с тем, что в России основные тяготы и обязанности семейной жизни всегда лежали на муже. Также утверждается, что пословицы и поговорки, связанные с понятием "семья", могут быть использованы современной педагогической наукой для воспитания в детях и молодежи духа поклонения семейным ценностям.

Ключевые слова: национальный менталитет, семейные ценности, анализ, пословицы и поговорки, семейные отношения, гендер, особенности.

Annotation. The article investigates the peculiarities of the verbalization of the concept "Family relations". The comparative analysis of Russian and Chuvash paremics reveals common and national specific features connected with the mentality, value preferences, customs and traditions of the two ethnic groups. The conclusion is made that in spite of the peculiarities of the material and spiritual culture of the Russian and Chuvash peoples the understanding of family and its role in the life of man is similar. This coincidence proves that the main functions of the family as a small social group based on marriage and blood kinship are the education of children and the preservation of national and universal human values. At all stages of family formation, from matchmaking to engagement and marriage, there are certain characteristics of the relationship between family members, including spouses, their children, parents and close relatives on both sides. These family relationships have for centuries been viewed through the prism of value attitudes that manifest themselves in the interactions of all family actors throughout their lives. The values that characterize family life and relationships originated in the minds of ordinary people in the form of proverbs and sayings, which were to be inherited by subsequent generations as a common guide in their family life. Proverbs and proverbs, being an integral part of the national consciousness, were preserved in the thesaurus of the national language. A comparative analysis of Russian and Chuvash proverbs and sayings about family life and family relations shows that Russians and Chuvash equally give priority to family values brought up in national cultures and traditions. Since in traditional centuries-old monogamous families the spouses are the main actors of the family, it is affirmed that the strength of family ties and the well-being of the family depend on their mutual love and respect. Many of the proverbs and sayings, which are instructive in nature, are addressed either to both spouses or to each of them individually. The article draws particular attention to the universal virtues and qualities inherent in a good spouse. Proverbs and sayings are also aimed at preventing young people from making the wrong choice. It is established that the number of proverbs and sayings addressed to future husbands significantly exceeds the number of proverbs and sayings addressed to future wives in both Russian and Chuvash cultures. According to the authors, this is due to the fact that in Russia the main burdens and responsibilities of family life have always rested on the husband. It is also argued that proverbs and sayings related to the concept of "family" can be used by modern pedagogy to educate children and young people in the spirit of worship of family values.

Key words: national mind, family values, analysis, proverbs and sayings, family relations, gender, specific features.

Введение. В настоящее время, когда мир уже не может жить изолированно, одним из наиболее актуальных направлений антропоцентрических исследований является рассмотрение национальных языковых явлений в историко-культурном ракурсе. Язык как средство передачи культурной информации отражает культуру народа, его мировоззрение, особенности его материальной и духовной жизни [1].

Пословицы и поговорки записываются с давних времен. Будучи образными по смыслу, эти готовые и понятные высказывания всегда использовались как инструкции, регулирующие экономические и социальные отношения и деятельность людей. Пословицы и поговорки на тему "семейные отношения", имеющие специфическую форму и содержание, занимают значительную часть любого национального тезауруса [1].

В современном обществе семья является важной составляющей общечеловеческой культуры, сохраняющей традиционные национальные ценности. В условиях происходящих социальных изменений, приводящих к росту национальной идентичности, возвращению к истокам, разрушению стереотипов, изменению отношения к семейным ценностям, очень важно сохранить понимание семьи как традиционного социального института, т.е. сообщества людей, связанных кровным родством, совместной жизнью и взаимной ответственностью. В связи с этим изучение пословиц и поговорок, отражающих общечеловеческие и национальные семейные ценности, имеет большое значение. Отбор и анализ пословиц и поговорок основывается на теории концепта в целом и лингвистического концепта в частности. Концепт понимается как двухуровневое образование, основанное на невербализованном и вербализованном восприятии объективной

действительности. Семья, семейные отношения и семейные ценности, объективно существующие в человеческих сообществах, концептуализируются, но по-разному в разных культурах и языках [5].

Сравнительный анализ русских и чувашских пословиц и поговорок о семейной жизни и семейных отношениях показывает, что русские и чуваши в равной степени отдают приоритет моногамным семейным отношениям и ценностям, воспитанным на национальных культурах и традициях. Детальный сравнительный анализ концепта "Семья" выявляет как общие, так и специфические черты семейной жизни, семейных отношений и семейных ценностей, проявляющиеся в пословицах и поговорках [1, 2].

Следует отметить, что, несмотря на факт тесных контактов двух народов, очень часто приводивших и к смешанным бракам, и чувашские, и русские семьи сохраняли национальные стереотипные представления, обычаи и традиции, которые они сами унаследовали от своих предков, чтобы в дальнейшем передавать следующим поколениям как общее руководство в своей семейной жизни.

Изложение основного материала статьи. Народная мудрость и многовековой опыт передаются из поколения в поколение через пословицы и поговорки, которые являются неотъемлемой частью их повседневной жизни. В пословицах и поговорках выражается большой творческий и духовный потенциал народа, отражается его мировоззрение, менталитет, национальные традиции, отношение к другим народам и культурам. Именно пословицы и поговорки помогают раскрыть образ мышления народа, открывая широкие возможности для сравнительных исследований. Люди, использующие пословицы и поговорки в соответствующей коммуникативной ситуации, считают само собой разумеющимся, что они транслируют некое универсальное знание, которое не подлежит никакому сомнению.

Пословицы и поговорки, составляющие паремиологическое наследие людей, принадлежащих к определенному народу, дают право высказывать суждения о своеобразии и индивидуальности их национального самосознания. Разные народы в единстве представляют все человечество, которое состоит из мужского и женского полов. Пословицы и поговорки о семье, семейных отношениях и ценностях, как правило, имеют эксплицитные гендерные характеристики, относящиеся либо к обоим супругам, либо к одному из них, т.е. к супругу-мужчине или супруге-женщине. Пожилые люди считают, что гендерная специфика пословиц и поговорок о семье, семейных отношениях и ценностях должна восприниматься как данность, как образец для подражания в супружеской жизни. По их мнению, все представления о семейной жизни, семейных отношениях и ценностях, выраженные в пословицах и поговорках, направлены на сохранение семьи как социального института, основанного на единстве супругов - мужчины и женщины и их детей, рожденных в браке. Как бы то ни было, иногда молодожены не хотят следовать образцам, предписанным в пословицах и поговорках, потому что считают эти образцы семейной жизни устаревшими и трудновыполнимыми, поскольку, по их мнению, эти образцы возникли во времена патриархальных семей. Молодые супруги-женщины требуют равенства прав в семейной жизни и семейных отношениях. Чаще всего молодые интересуются моделями семейной жизни, семейных отношений и ценностями других народов, считая, что эти модели могут быть лучше, чем у их народа. Поэтому смешанные браки в наше время встречаются довольно часто. Учитывая все вышеперечисленные и еще более возможные особенности, возникающие вокруг современных семей, мы сочли необходимым провести критический анализ пословиц и поговорок о семейной жизни, семейных отношениях и ценностях, чтобы увидеть их воспитательный потенциал, случаи гендерного приоритета или превосходства, гендерной дискриминации, если таковые имеются, и моральные ценности, которые в них выражены. Под гендерным приоритетом или гендерной приоритетностью мы понимаем функциональный приоритет супруга определенного пола, обусловленный социальными и культурными традициями, сложившимися в сознании людей стереотипами поведения супругов в супружеской жизни. Следует отметить, что приоритетная функция супруга обычно оценивается положительно при условии, что его роль в семейной жизни заключается в сохранении семьи и ее благополучия, несмотря на то, что иногда отношения в семье могут быть даже жесткими. Для достижения этих целей чувашские и русские пословицы и поговорки о семье, семейных отношениях и ценностях рассматриваются в кросс-культурном аспекте.

Из 998 русских пословиц и поговорок о семейной жизни, семейных отношениях и ценностях, отобранных из фундаментального словаря "Пословицы русского народа", составленного выдающимся русским лексикографом В.И. Далем, 658 (65,9%) идиоматических единиц отдают предпочтение супругу, в то время как из 310 чувашских пословиц и поговорок, отобранных в основном из 17-томного "Словаря чувашского языка", составленного известным русским лингвистом Н.И. Ашмариным 269 (86,8%) идиоматических единиц отдают приоритет супругу. Что касается приоритета женского пола, то из всех русских пословиц и поговорок 275 (27,6%) идиоматических единиц отдают предпочтение супруге, а из всех чувашских пословиц и поговорок – 27 (8,7%). Статистика, касающаяся уровня приоритета супруга в русской и чувашской культурах, объясняет, что в чувашской культуре он выше. Уровень приоритета супруги в чувашской культуре оказался самым низким. В 65 идиоматических единицах (6,5%) русских пословиц и поговорок и 14 идиоматических единицах (4,5%) чувашских пословиц и поговорок определить гендерный приоритет не представляется возможным. Это объясняется тем, что гендерные роли не являются приоритетными вопреки их выражению в пословицах и поговорках.

Известно, что благополучная семейная жизнь способствует формированию положительного образа как женщины, так и мужчины, что также отражено в пословицах. Ссоры, злоупотребление алкоголем и супружеская измена создают негативный образ друг друга. Имея в голове набор положительных и отрицательных характеристик, будущие супруги ищут друг в друге положительные черты, пытаясь избавиться или скрыть в себе отрицательные. По сути, именно мужчина является инициатором брака, чтобы создать семью. Поэтому вполне естественно, что будущий супруг должен быть научен или научиться сам, как сделать правильный выбор. Существует ряд русских и чувашских пословиц и поговорок, наставляющих юношей не ошибаться в выборе хорошей жены. На этапе выбора жены преобладает положительный образ женщины, навеянный идеальной моделью женщины-жены, хранительницы домашнего очага, обусловленный нравственными установками и требованиями, принятыми в обществе, в котором она живет. Приведенные ниже русские пословицы показывают, какие качества будущей жены должны ценить молодые люди: девственность, внимание, доброта, трудолюбие, естественность, любовь:

Как русские, так и чувашские пословицы и поговорки предупреждают нас о том, что семейная жизнь – дело серьезное и что себя нужно к ней готовить. Русск.: *Не бери жену богатую, бери непочатую! Не ищи модницу, а ищи заботницу. Хорошие для хороших, а работящие – для нашего брата. Шей шубу теплее, а жену выбирай добрее.* [4]. Чув. *Кавча кайиччен пĕр хуйхă, кавча кайсан – çĕр хуйхă.* (До замужества одно горе, после замужества – сто); *Кавча кайиччен малтан сар кăткă тĕмми сине ларса пăхма хушнă.* (Прежде чем выйти замуж, посоветовали посидеть на муравейнике – выдержишь ли?); *Арлă-арăмăн пĕр çăвартан сурас пулать, теççĕ»* (Говорят, что супруги должны жить в ладу) [1].

У чувашей подчеркивается, что каждой женщине необходимо иметь мужа, равно как и каждому мужчине необходимо иметь жену: Чув. *Арсăр арăм çур тăлăх.* (Женщина без мужа – наполовину сирота); *Упăшка пур – пурнăç пур.* (Есть муж – есть жизнь); *Арăмсăр кил-çурта илем кĕмест.* (Без жены в дом не войдет красота) [3].

Парни также ответственно подходили к выбору невесты-жены, матери будущих детей. Они понимали, что чув. *арăм çăпата мар, хывса ывăтаймăн.* (Жена не лапоть, надоест – не выбросишь); *Айван арăм – арçын нуши.* (Бестолковая жена – мужу нужда (беда) [1].

Среди чувашей хорошо известна поговорка: чув. *Пĕрремĕш арăм – тура пани* (Первая жена – богом данная), *иккĕмĕш арăм – нушаран* (вторая - от нужды), *виççĕмĕш арăм – шуйттанран* (третья – от шайтана) [1]. В то же время указывали на преимущество семейной жизни: чув. *Юратнă мăшăрпа шăпăр шăтăкĕнче те ырă.* (С милым рай и в шалаше) [9].

Женщины со стороны жениха в своих песнях на свадьбе хвалят невесту, шутливо отмечают ее недостатки или же подсказывают ей, как можно угодить будущей свекрови: Чув. *Хунямуна юрас так, хура курак тăриччен, тăриччен, хуран çуса çакас пать.* (Если хочешь понравиться свекрови, надо раньше черных грачей встать и поставить вымытый котел на огонь); *Хунямуна юрас так, салакайăк тăриччен, тăриччен, салма касса ярас пать.* (Если свекрови хочешь угодить, надо встать раньше воробьев, и пустить салму в котел (салма-клецки) [7; 9].

Следует иметь ввиду, что образы, принижающие образ женщины, содержащие дискриминационный, унижающий человеческое достоинство, оттенок в чувашском мужском миропонимании зачастую воспринимаются как положительные: *Арăм çăпата мар, хывса ывăтаймăн. (*Жена не лапоть, с ноги не скинешь) [1]; *Арăм вилсен – тепри алăк хыçĕнчех.* (Если умрет жена, то другая стоит за дверью) [1]. *Арăма шаниччен йăтта шан.* (Чем довериться жене, доверяйся собаке) [1]; *Арăма шанакан ик куçсăр пулнă.* (Тот, кто доверится жене, останется без глаз) [1].

Тем не менее, имеется большое количество паремий положительно маркированных образов, в которых подчеркивается уважительное отношение к женщине, к жене: Русск. *Мужчина без жены – только полчеловека; Величайшее сокровище мужчины – его жена: она подарок от Бога.* [4]. *Чув. Ырă кăмака – пÿрт ăшши, ырă арăм – чун ăшши.* (Добрая печь – тепло дома. добрая жена – тепло души) [1]; *Çÿрен лаша ул çутти, савнă арăм чун çутти.* (Добрый конь дорог в дороге, любимая жена – свет души) [1]; *Хĕр арăмăн хĕрĕх тĕрлĕ ĕç тума та ал çитет* (Женщина успевает делать сорок дел одновременно) [1].

Мужская ментальность как в русском, так и в чувашском паремиологическом фонде как безусловно положительный определяет образ:

1) хозяйственной жены: Русск. *Хозяйкой дом стоит.* Чув. *Çÿрен лаша çул тытать, çумри арăм кил тытать.* (Добрый конь держит дорогу, а добрая жена держит дом) [1]; *Ырă арçын пуçтарать, усал хĕрарăм салатать* (Хороший мужик копит, а плохая баба мотает) [1];

2) жены-матери: Русск. *Хозяйка, что лебедь-птица, вывела детей станицу.* [4]. Чув. *Амăшне пăх та хĕрне ил.* (Хочешь жениться на девушке, изучи будущую тещу); *Амăшĕ маттур пулсан ашшĕ утериех пулмасан та ачисем ăнаççĕ.* (Если мать – сильный человек, то дети вырастают хорошими людьми и тогда, когда отец не особенно хорош) [7];

3) жены-подруги, соратницы: Русск. *Добрая жена доблести мужа прославит, а недостатки сгладит.Добрую жену взять – ни скуки, не горя не знать. Жена мужу подруга, а не прислуга.* [4]. Чув. *Арлă-арăмлă çыннăн пĕр çăвара сурас пулать.* (Супругам следует жить согласно) [1].

Издавна существовала у чувашей традиция, согласно которой, нежность, эмоциональную поддержку во взаимоотношениях мужа и жены должна проявлять женщина. Недостаточное проявление нежности, ласки со стороны мужчины по отношению к жене усиливают напряженную ситуацию между супругами. Сохраняющийся за мужчинами более высокий статус способствует также низкому уровню удовлетворенности браком. У чувашей сохранились немало пословиц и поговорок, подтверждающие такое положение. Например, чув. *арçын ĕç тума, арăм – ача пăхма.* (Муж для дела, жена – для ухода за ребенком). *Арçын сăмахпа ыр пулнă, хĕрарăм – кăкăрпа, тет.* (Мужчина понравился добрым словом, а женщина – грудью) [7; 8].

Внешняя красота как в русской, так и в чувашской лингвокультуре не рассматривается как первостепенное.

В русских паремиях отражается предпочтение хозяйственно-бытовым навыкам женщины: Русск. *С лица не воду пить, умела бы пироги печь. Не будь жена красна и румяна, а чтобы по двору прошла да кур сочла* [4].

В чувашских паремиях акцентируется преференции морально-нравственных качеств: Чув. Хитре арăм ан суйла, ун хитрине пасара кайса сутас çук. (Не ищи красоты, ищи доброты) [7].

В мужском миропонимании чувашского народа отрицательный образ женщины-жены содержит в себе такое качество, как: излишняя болтливость: *Чув. Виç хĕр арăм – пĕр пасар.* (Где баба, там рынок; где две, там базар); *Хĕр арăм чĕлхи хĕрĕх аршăн* (Бабий язык – чертого помело) [1]. Русск. *Завел жену, забудь тишину. Чув. Виç хĕр арăм – пĕр пасар.* (Где баба, там рынок; где две, там базар); *Хĕр арăм чĕлхи хĕрĕх аршăн* (Бабий язык – чертого помело) [1]. Также мужская ментальность отмечает наличие «нечистой» природы в характере женщины: Русск. *Баба да бес – один у них вес* [1]. *Хĕр арăм чĕлхи хĕрĕх аршăн* (Бабий язык – чертого помело) [1]. Чув. *Усал хĕр арăмран шуйттан та хăранă, тет* [1] (Баба да бес – один у них вес).

Семейное согласие признается одной из важнейших ценностей: Чув. *Килĕшÿ – кил илемĕ* (Согласие – украшение дома)[1]; *Килĕштерсе пурăнни чул хÿмерен çирĕп.* (Жизнь в согласии надежнее каменных стен) [2].

Необходимо отметить, что в чувашских паремиях тема семейных взаимоотношений представлена не так широко и многогранно. Это можно объяснить довольно закрытым образом частной жизни чувашей, которые стараются не афишировать и не привлекать внимания к семейной жизни. Чувашский народ с уважением относится к неприкосновенности частной жизни других людей. Лингвокультура чувашского языка свидетельствует об закрытости и эмоциональности национального характера народа.

Выводы. Следует отметить, что в чувашских пословицах пословицы о семье, семейных отношениях и ценностях по сравнению с пословицами и поговорками в русском языке в количественном отношении немногочисленны, хотя в них отражены все аспекты семейной жизни, в том числе семейные отношения и ценности, которые в целом одобряются, принимаются или отрицаются, отвергаются. Мы утверждаем, что скудность пословиц и поговорок на эту тему можно объяснить достаточно закрытым образом частной жизни чувашского народа, который старался не афишировать свою личную жизнь и не привлекать внимания к своей семейной жизни. В то же время чуваши уважают частную жизнь других людей (народов). Языковая культура чувашского языка свидетельствует о закрытом характере национального образа жизни и эмоциональной жизни народа. Анализ пословиц и поговорок показывает, что, несмотря на особенности материальной и духовной культуры двух народов, понимание семьи как важнейшего социального института схоже. Это традиционное моногамное единство супругов мужского и женского пола. Анализ пословиц и поговорок выявил сходства и различия между русским и чувашским народами. Сходство определяется тесными контактами во всех сферах жизни на территории одного государства. Различия определяются тем, что русские и чуваши изначально принадлежали к разным культурам, что не могло не повлиять на мировоззрение этих народов, их стили жизни.

Литература:

1. Ашмарин, Н.И. Словарь чувашского языка: в 17 томах / Н.И. Ашмарин. – Чебоксары: Руссика, 1994. – 584 с.

2. Волков Г.Н. Чувашская народная педагогика: Очерки / Г.Н. Волков, В.Н. Егоров. – Чебоксары: Чувашгосиздат, 1958. – 244 с.
3. Волков, Г.Н. Чувашская этнопедагогика / Г.Н. Волков. – Чебоксары: Фонд И.Я. Яковлева, Чебоксар. ин-т экономики и менеджмента С.-Петерб. гос. политехн. ун-та. – 3. изд., доп., 2004. – 487 с.
4. Даль, В.И. Пословицы русского народа: в 2 томах. / В.И.Даль. – Москва: Академический проект, 2018. – 1228 с.
5. Пушкин, А.А. Ценностные концепты в современной парадигме духовно-нравственного воспитания: лингвопедагогический аспект / А.А. Пушкин, Е.А. Тенякова // Журнал "Современные проблемы науки и образования". – 2015. – № 2-2.
6. Пушкина, К.В. Роль воспитателей в гармонизации межличностных отношений супругов в современной молодой семье. Семья в России, №1 / К.В. Пушкина // Государственный научно-исследовательский институт семьи и воспитания. – 2002. – №1. – С. 91-104.
7. Пушкина, К.В. Роль воспитателей в гармонизации межличностных отношений супругов в современной молодой семье. Семья в России, №1 / К.В. Пушкина // Государственный научно-исследовательский институт семьи и воспитания. – 2002. – №2. – С. 38-48.
8. Пушкина К.В. Традиции воспитания в современной чувашской семье / К.В. Пушкина, Н.В. Николаева // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 6(55). – С. 161-168.
9. Сокольникова, Е.И. Этнопедагогика чувашской семьи: История, теория, практика, XIX-XX вв.: диссертация … д-ра пед. наук: 13.00.01 / Сокольникова Эмма Ивановна. – Москва, 1998. – 358 с.

Педагогика

УДК 378
аспирант направления «Образование и педагогические науки»
Рожнова Наталья Владимировна
Гжельский государственный университет (пос. Электроизолятор);
доктор педагогических наук, профессор Илькевич Борис Владимирович
Гжельский государственный университет (пос. Электроизолятор)

ОСНОВОПОЛАГАЮЩИЕ ФАКТОРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ТУРИЗМА

Аннотация. В статье раскрывается понятие профессиональная успешность. Коллектив авторов приводит аналитический обзор понятия профессиональной успешности, изученного отечественными и зарубежными учеными. В статье делается убедительный вывод о том, что для формирования профессиональной успешности необходимо создать благоприятную для практической подготовки обстановку в процессе обучения. От желания изучить и принять новое во многом зависит успешность обучающихся и раскрытие их потенциала.
Ключевые слова: профессиональная компетентность, практическая подготовка, компетенция, индивидуализация, саморазвитие, учебный процесс.
Annotation. The article reveals the concept of professional success. The team of authors provides an analytical review of the concept of professional success studied by domestic and foreign scientists. The article makes a convincing conclusion that in order to form professional success, it is necessary to create a favorable environment for practical training in the learning process. The success of students and the disclosure of their potential largely depends on the desire to learn and accept new things.
Key words: professional competence, practical training, competence, individualization, self-development, educational process.

Введение. Мировая туристическая индустрия уже давно опередила по темпам роста большинство традиционных отраслей экономики. Развитие туризма в нашем государстве сдерживается определёнными факторами как субъективного, так и объективного характера. Среди данных факторов российские исследователи отмечают следующее: посредственность нормативного и юридического обеспечения отдельной области деятельности, несостоятельность госрегулирования, отставание как материальной, так и технической основы, несовершенство инфраструктуры и т.д. Как известно, есть компании, являющимися не просто успешными на рынке внутреннего характера, но и оказались сильными конкурентами на туристическом рынке всего мира. Принимая во внимание вполне сходные условия в социальном, политическом, экономическом плане (и не только), мы считаем, что решающим фактором для процветания этих предприятий является наличие высококвалифицированного персонала.

Изложение основного материала статьи. Проблема человеческих ресурсов как одна из необходимых предпосылок успешного развития индустрии туризма обсуждалась на различных уровнях: общегосударственном, региональном и локальном. Проблема снабжения отрасли квалифицированными специалистами по-прежнему стоит перед нами по ряду проблем, наиболее важной из которых является степень подготовки практикующих специалистов.

Можно констатировать наличие противоречий между требованиями, которые общество предъявляет к уровню профессиональной компетентности будущего специалиста, основным критерием которого, выступает практическая подготовка, и реальным состоянием подготовки будущего специалиста.

В профессиональном образовании и обучении понятие "практическая подготовка" традиционно применяется для обозначения вида подготовки как компонента профессионального образования и обучения и представляет собой модели, контент, способы и организационные формы процесса, развивающего у обучающихся навыки квалифицированной производственной деятельности в выбранной сфере [2].

Традиционная модель подготовки выпускников к работе, согласно которой подготовка будущего специалиста состоит из общетеоретического образования (гуманитарные, социологических, естественные и общеэкономические науки) и профессиональной подготовки, которая непосредственно включает практическую подготовку, закрепилась в средних специальных учебных заведениях. Вопрос оптимальной взаимосвязи теоретико-академического и практико-профессионального в системе специализированного обучения представляет собой одну из основных задач высшего профессионального образования.

Однако непосредственно сам уровень образования выпускников отражается на их способности использовать знания для решения производственных проблем, и от них ожидают не только разработки модели производственного процесса, но и ее эксплуатации. Поэтому подготовка будущих готовых к работе специалистов в индустрии туризма состоит в основном из развития знаний, навыков и компетенций для выполнения практических действий.

Обучение непосредственно на самой практике осуществляется через прохождение стажа и специализированные инстанции, а также через стажировки в компаниях туристического сектора. Не приуменьшая важности 1-го, все же отметим, что готовность к работе может быть сформирована только через регулярную практику, не только в самом классе, но и в реальных условиях работы туристического агентства. Непосредственно для того, чтобы подготовить самого выпускника к профессиональной деятельности, важно как по возможности раньше вовлечь его в прямую деятельность.

Организованная практика в реальных условиях характеризуется рядом функциональных обязанностей, различными взаимоотношениями (с клиентом, менеджером, туроператором и т.д.). Она адаптирована к содержанию и структуре профессиональной деятельности. Для многих студентов стажировка создает условия для самооценки своей готовности и пригодности к профессиональной деятельности, что определяет степень сформированности непосредственно самой профессиональной ориентации. Тем не менее, практическое обучение является, так называемой,"ахиллесовой пятой"всего процесса подготовки специалистов в области туризма.

Результаты изучения профессиональной деятельности выпускников и студентов-практикантов Основополагающие факторы профессиональной успешности будущих специалистов в области туризма.

Мировая туристическая индустрия уже давно опередила по темпам роста большинство традиционных отраслей экономики. Рост туристической отрасли в России ограничивается посредством целого списка, как объективных, так и личностных факторов, в числе которых наши исследователи выделяют: слабость законодательной поддержки в этой сфере, неосновательности регулирования со стороны государства, медленная скорость развития обеспечения материально-технической базы, плохое развитие инфраструктуры для туристов и т.д. Тем не менее, существуют компании, эффективно работающие как внутри страны, так и позиционирующие себя в качестве сильных соперников на международном рынке туризма. Если сравнивать аналогичные условия функционирования фирм, такие как политические, социально-экономические, демографические факторы, то основным критерием для достижения успешности, служит присутствие в штате профессиональных кадров.

Обсуждение проблемы кадров, как залога эффективного развития отрасли туризма проходило на нескольких уровнях: государственном, региональном и местном. Проблема обеспечения туристической сфере хорошо образованными сотрудниками является незакрытой из-за списка причин, но основной является степень подготовки обучившихся на практике.

Отсюда можно сделать вывод, что существуют несоответствия, непосредственно между запросами, которые общество предъявляет к самой профессиональной компетентности будущего специалиста, основным критерием которой является подготовка к профессии, и фактическим состоянием профессиональной подготовленности будущих профессионалов.

Для обозначения такого качества, как обучение в образовании (в профессиональном смысле), традиционно в педагогике используется и такое понятие, как "практическая подготовка". Данное понятие раскрывает сами законы, сущность, средства и способы и организационные формы процесса формирования у студентов способности выполнять квалифицированную работу в той или иной сфере деятельности [2].

Традиционная модель профессиональной подготовки выпускников в области специального образования - это модель общетеоретической и профессиональной подготовки с практическим обучением. Вопрос о максимально выгодном сочетании теоретико-академических и практико-профессиональных отношений в профессиональной ориентации специалиста является основной нерешенной проблемой высшего педагогического образования.

Подготовка специалистов отражается и на способности применять на практике полученные знания: Решать проблемы производственной деятельности, учитывая не просто построение ими модели производственного процесса, но и управление этой моделью. Поэтому в основу организации подготовки специалистов туризма к профессиональной деятельности входит приобретение в практической деятельности разнообразных познаний и профессиональных навыков.

Студенты учатся на занятиях по конкретным предметам и на практической работе в компаниях сферы туризма. Недооценивая важность первого, следует отметить, что подготовка может быть организована только через практику не просто в самой аудитории, но и в реальных условиях работы. С целью как можно более быстрого включения в практическую деятельность обучившегося, его следует как можно раньше ознакомить и привлечь к исполнению должностных обязанностей.

Прохождение практики, подготовленной на основании реальных задач, отличается наличием большого числа технических обязанностей, разных взаимодействий с посетителем, менеджером, туристическим агентом и др. Таким образом она отражает состав и систему организации работы в фирме. В процессе практики происходит создание обстоятельств, которые помогают большинству студентов выполнить самопроверку как он подготовлен и пригоден ли к работе в фирме, выявить степень квалифицированной направленности. Вместе с тем, как раз слабым местом является практическая подготовка квалифицированного специалиста для работы в сфере туризма в едином процессе научения персонала.

На основание данных о выполнении должностных обязанностей обученными и студентами, проходящими практику, можно говорить, что они владеют базовыми знаниями в рамках своей профессии и знают стандарты обслуживания, но слабо подготовлены к выполнению фактической работы [1].

Во время работы на фирме пристальное внимание направлено на следующие моменты: стремление сотрудника использовать и усовершенствовать процессы в производстве, осознавать финансовую результативность процессов производства, создавать взаимоотношения с банковскими организациями, налоговыми службами, установление первостепенных вопросов и организация сотрудников для их решения, определение идеального распорядка для работы, поддержание результативности функционирования данной турфирмы во время жесткого соперничества.

На практике же образование выпускников имеет пробелы, а именно: они не могут спланировать и организовать процесс производства, не способны проанализировать возникающие случаи на производстве, чтобы сформулировать собственное решение, редко подходят творчески к выполнению классических задач в рамках своих обязанностей. Поэтому проблема трудоустройства молодых специалистов стоит очень остро, усложняя при это адаптационный процесс в фирме.

Выделяют ряд параметров, оказывающих влияние на степень подготовки обучающихся на практике:

– методика подготовительной работы;
– технологическая база в учебном заведении;
– приоритеты студента в процессе обучения, субьективный профессиональный характер, присущие ему ценности;
– возможности студентов к образовательной деятельности и развитию коммуникации;
– состав, виды и способы обучения, применяемые практически;
– профпригодность педагогов;
– семейные устои.

Эффективность практической подготовки будущих специалистов туристической индустрии имеет свою специфику:

В силу того, что на изучение предметов, относящихся к профессиональной деятельности, отводится мало времени, то следует поддерживать квалифицированную направленность на всех этапах переподготовки сотрудников, а именно: проецирование состава материала для изучения на профессиональную работу в будущем; выработка реальных навыков и умений действовать на занятиях, посвященных практике и семинарам общих дисциплин с помощью применения дискуссий, диалогов, тренингов и др. Данная методика возможна к реализации за счёт использования развивающих методов, переориентируя с простого получения знаний на развитие качеств личности. В вузах организация практической подготовки должно выполняться как общий процесс методического и функционального изучения обучающимися общих и специальных отношений в разных ситуациях на производстве, которые находятся в постоянном изменение.

Стремление сделать упор в профессиональном обучении на накопление разного рода знаний и отсутствие применения на практике этих знаний в ученичестве приводит к негативным явлениям в будущем трудоустройстве.

Развитие профессионального мышления студентов –неотъемлемая предпосылка для практического обучения. Серьезной проблемой в подготовке квалифицированного персонала является неспособность студента принимать те или иные решения в нестандартных обстоятельствах, выражать самостоятельные мысли в определенных ситуациях, терпимоподкреплять доказательствами их и предвидеть результаты общения с самим клиентом. В университетской деятельности должны быть созданы новые подходы и тактические инструменты для развития профессионального мышления обучающихся.

Профориентационная деятельность не завершается с поступлением выпускника средней школы в профессиональное училище или высшее заведение, а должна продолжаться на новом, значительно более высоком уровне в течение всего срока обучения. Определив основные этапы профориентации студента (новичок – первокурсник – выпускник – молодой работник), следует выявить ее отличительные качества и, исходя из этого, установить определенные задачи для конкретной специальности и, соответственно, для определенного работника средней или высшей школы.

Совершенствование содержания образования и структуры профессиональной подготовки будущего специалиста является одним из условий формирования у студентов целостного профессионального мышления, выработка конкретных профессиональных умений.

Одним из наиболее перспективных направлений профессионального и особенно практического обучения будущих специалистов становится индивидуализация обучения, которая должна быть предусмотрена непосредственно во всех без исключения учебных курсах.

Критерии подготовки к деятельности по выбранной профессии:

– осведомленность в профессиональном плане;

– независимость эмоционального, позитивного отношения к туристической деятельности;

– скорость адаптации личности в различных рабочих ситуациях;

– практичность практических действий;

– уровень подготовки организационных навыков, а также техники межличностной коммуникации и т.д.

Становится ясно, что степень технологической базы для выполнения практической подготовки должен отвечать требованиям международных стандартов туризма, для того, чтобы выпускники смогли научиться использовать инновации, которые находятся в обороте в сфере туризма. Тем не менее, нельзя четко обозначить ситуацию, происходящую с практической базой для научения молодых специалистов для сферы туризма:

– в России нет туристических фирм, находящихся под государственным управлением, чтобы на них направлять студентов для прохождение практики. Коммерческие туристические фирмы, как правило, турагентства, представлены маленьким штатом сотрудников (до 5 человек), поэтому не стремятся брать студентов-практикантов. В силу того, что на рынке по предоставлению туристических услуг жёсткая конкуренция и аналогичные предложения услуг, то управляющие подобных организаций не хотят допускать студентов к ведению беседы с руководители туристических фирм с клиентом, для исключения ухода клиента к конкуренту. А также, для сотрудника турагентства студент-практикант является конкурентом в перспективе, следовательно, чем больше знаний он получит, тем большую конкуренцию он представит в дальнейшем. Отсюда и та этажность в практической подготовке, отсутствие доступа к документации;

– туристические предприятия, которые предложили студенты для прохождения практики (по месту жительства родителей), на начальном этапе обещают всестороннее включения практиканта в производственный процесс, но без должного методического контроля от вуза они просто подписывают необходимые документы;

– стажировка студентов за рубежом фактически сводится к физическому труду при полном отсутствии методического обеспечения и контроля от вуза. Плюсом является тот факт, что студенты выполняя работу на местах быстрее получают профессиональных знания, умения, навыки; минус же заключается в том, что многие морально не подготовлены к долгому нахождению в иной культурной среде и увеличивающейся физической нагруженности. Такая психологическая нагрузка минимализирует преимущества, полученные в ходе практики зарубежном;

– в качестве своей технологической базы учебного заведения выступают туристические научно-учебно-производственные лаборатории (ННВЛ). Их открывают почти во всех учебных заведениях, где выпускают молодых специалистов данной сферы. Тем не менее, согласно настоящему законодательству ННВЛ нельзя выполнять коммерческую работу, следовательно ученики будут получать профзнания, умения и навыки на основании ролевых постановок, проведения семинаров, что в общем то неплохо, но не может служить достаточной заменой реальной практики в действующей организации.

Иными словами, идеальным вариантом для повышения качества уровня практической подготовки выпускников для сферы туризма становится усовершенствование практических баз в учебном заведении, к примеру посредством подготовки системы научно-учебно-производственных центров.

Многие педагоги, обучающие студентов для работы в сфере туризма, на основании действий обстоятельств, не обладают требуемой квалификацией и соответствующим опытом работы. В связи с этим очень сложно привить обучающимся профессиональную культуру, обучать мыслить в рамках должностных обязанностей, совершенствовать профессиональные умения. Поэтому большую роль играет психолого-педагогическая и методическая переподготовка педагога, формирование толерантных отношений среди студентов и педсостава, применение в обучении компьютерных технологий. Кроме того, требуется всем без исключения преподавателям, вне зависимости от стажа деятельности, ученой степени, которые осуществляют преподавательскую деятельность в сфере туризма выполнять переподготовку либо курсы для повышения квалификации по предмету либо прохождение практики в турфирме.

Для работы в сфере туризма требуется владеть знаниями во многих дисциплинах: история, география, экономические аспекты, философию, религиозные основы, этикет, эстетические сведения, культурологию и др. Иными словами, обучающиеся должны изучить большой пласт учебного материала, для того, чтобы быть квалифицированными сотрудниками в туристической отрасли.

Следует отметить, что развитие туризма происходит быстро. Таким образом требуется обеспечивать не столько приобретение обучающимися информации в виде числового прироста, а о создание стимулов для дальнейшего усовершенствования данной информации на протяжении долгого периода времени. Поэтому следует кардинально изменить методику обучения, сменив приоритет с стандартной передачи информации, к формированию потребности ее расширять. С этой целью следует чаще использовать индивидуальный и дифференцированный подход в предложении заданий для практической работы.

Качества, обеспечивающие успешность выполнения профессиональной деятельности:

А) Способности: коммуникативные способности (умение входить в контакт, налаживать взаимоотношения, грамотно выражать свои мысли, убеждать и т.д.); развитые организаторские способности; умение принимать решения в неопределенных ситуациях; способность к системному и сравнительному анализу; способность порождать новые идеи (креативность); способность управлять собой (способность к самоконтролю); хорошее развитие словесно-логической и образной памяти; высокий уровень переключения и распределения внимания; способность влиять на окружающих;

Б) Личностные качества, интересы и склонности: стрессоустойчивость; энергичность, целеустремленность, настойчивость; эрудированность; терпимость, интерес и уважение к людям; оригинальность, находчивость, разносторонность; тактичность, воспитанность; стремление к саморазвитию; уверенность в себе, принимаемых решениях; гибкость (умение гибко и быстро реагировать на изменения ситуации); наличие развитой интуиции; интерес к туристической деятельности, выбору экскурсионных маршрутов; склонность к рекламной деятельности, организации турпоходов; стремление к самопознанию, саморазвитию, профессиональному росту и высокому качеству результатов труда.

Выводы. Таким образом, туристические предприятия нуждаются в специалистах высокого уровня профессиональной компетентности, творческих личностях, способных обеспечивать производство высококачественных конкурентоспособных услуг. В структуре профессионально значимых качеств специалиста по сервису и туризму целесообразно выделение коммуникативной, креативной и ценностной групп качеств. Критериями сформированности профессионально значимых качеств являются коммуникативный (владение коммуникативными и организаторскими навыками, навыками делового общения); когнитивно-креативный (проявление самостоятельности в принятии решения, умение оперировать имеющейся информацией, осваивать новые знания, творческое отношение к деятельности), ценностный (понимание целей профессиональной деятельности, осознание своей системы ценностей и отношение к себе).

Литература:

1. Бондаренко, О.В. Педагогические условия формирования профессионально значимых качеств специалистов по социально-культурному сервису и туризму [Текст] / О.В. Бондаренко // Туризм и региональное развитие: сб. науч. статей. – Смоленск: Универсум, 2016. – Выпуск 4. – С. 586-591.

2. Беспалько, В.П., Татур, Ю.Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов: Учеб.-метод. пособие Текст / В.П. Беспалько, Ю.Г. Татур. – М.: Высшая школа, 2019. – 144 с.

Педагогика

УДК 37.035:35.082.22

аспирант кафедры педагогики и социальной работы Русак Ирина Александровна
Гродненский государственный университет имени Янки Купалы (г. Гродно)

ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ УЧАЩИХСЯ 10-11 КЛАССОВ

Аннотация. В данной статье содержится информация об уровне сформированности гражданственности учащихся 10-11 классов. Дан анализ результатам проведенного исследования. По результатам исследования были разработаны рекомендации по организации образовательного процесса, с целью повышения уровня сформированности гражданственности.

Ключевые слова: гражданская позиция, уровень, сформированность, исследование.

Annotation. This article contains information about the level of formation of citizenship of students in grades 10-11. An analysis of the results of the study is given. Based on the results of the study, recommendations were developed on the organization of the educational process, in order to increase the level of formation of citizenship.

Key words: civic position, level, maturity, research.

Введение. Проблема развития и воспитания патриотических и гражданских чувств у современного молодого поколения очень важна для нашего государства. Духовные ценности населения деформируются под влиянием различных факторов: интернет-ресурсов, зарубежной пропаганды, и в этой информационной войне зачастую используют молодежь как ударную силу для решения экономических и политических вопросов. Одной из основных задач системы образования является формирование активной гражданской позиции личности. Основополагающими документами, определяющими гражданственность в системе образования, в первую очередь, являются «Кодекс об образовании Республики Беларусь» [1] и «Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи» [2].

В ст. 18 п. 5.1 «Кодекса об образовании Республики Беларусь» отмечено, что составляющим компонентом воспитания является гражданское и патриотическое воспитание, направленное на формирование у обучающегося активной гражданской позиции, патриотизма, правовой, политической и информационной культуры [1]. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи определяет гражданственность как интегративное качество личности, которое ориентировано на достойное, ответственное и социально значимое исполнение социальных ролей [2]. Контент-анализ данных документов помог определить структурные компоненты понятия «гражданственность»:

- потребностно-мотивационный, определяющий потребности и мотивы достижения личности, проявление гражданской активности, инициативности, настойчивости в достижении поставленных целей, проявление воли в нестандартных ситуациях;
- когнитивный компонент, рассматривающий гражданственность как ценность, определяющую личностную гражданскую позицию, в рамках знаний норм и правил определяет поведение в социально значимых ситуациях;
- коммуникативно-деятельностный, раскрывающий возможности сотрудничать, общаться с другими субъектами гражданских отношений, направляющий совместную деятельность на достижение высокого уровня гражданской ответственности населения;
- оценочно-рефлексивный – дающий представление о результатах личностного развития при проявлении активных действий, саморазвития.

Основополагающая роль в развитии гражданственности отведена школе, однако, необходимо помнить, что помимо академического пути формирования чувств долга, любви и уважения к Родине существуют другие источники, которые также оказывают влияние на представление молодежи о должном и недолжном, о правильном и неправильном. Поэтому алгоритм действий, который направлен на формирование и укрепление гражданских качеств, разработанный в системе образования, должен постоянно корректироваться и дополняться с учетом динамики событий и трансформации взглядов молодежи.

Цель статьи – выявление уровня сформированности гражданственности и патриотизма учащихся 10–11 классов учреждений образования г. Гродно, для качественного управления образовательным и воспитательным процессом и выработки рекомендаций по данному направлению.

С целью выявления уровня гражданственности был проведен констатирующий эксперимент. В качестве респондентов была выбрана данная категория учащихся, так как именно выпускники школ уже в ближайшем будущем, вступая во взрослую жизнь, будут представлять и защищать интересы нашего государства.

Изложение основного материала статьи. Анкетирование, направленное на исследование общекультурных компетенций учащихся старших классов, позволяет определить, в какой степени учащиеся знают свои права и обязанности как граждане своей страны, как ознакомлены с действующим законодательством Республики Беларусь, насколько умело могут пользоваться этими знаниями и готовы к проявлению активности для защиты и процветания государства. Исследование проводилось в форме анонимного анкетирования (указывали только класс), поэтому обработка данных представлена в общем виде. Опрос проводился в начале учебного года, а это значит, что часть детей только приступила к обучению в старшей школе, а остальные находились на завершающем этапе обучения в школе.

Были опрошены 96 учащихся 10-х (68 человек) и 11-х классов (28 человек.). Доверительная вероятность составила фактически 95 %. Результаты исследования были представлены в виде диаграмм, все показатели отображены в процентном соотношении.

Учащимся было предложено ответить на 53 вопроса. Каждый вопрос предполагал 4 варианта ответа: 1 – нет; 2 – скорее нет, чем да; 3 – скорее да, чем нет; 4 – да. При обработке анкет каждому варианту соответствовал свой бал: 1 – нет (0 б.); 2 – скорее нет, чем да (1 б.); 3 – скорее да, чем нет (2 б.); 4 – да (3 б.) Вопросы: «Хочу сменить гражданство» и «Готов уехать за границу на постоянное место жительства» обратного направления действия. Чем более высоким баллом учащиеся оценивают ответ, тем меньше выражен у него уровень гражданственности и патриотизма. При обработке результатов анкетирования ответы обратного направления действия инвертировались. В зависимости от значения полученного индивидуального балла все участники анкетирования были разделены по уровням сформированности гражданственности (далее УСГ) и патриотизма на четыре категории. Учащиеся, которые набрали от 0 до 40 баллов, показали очень низкий УСГ. К низкому УСГ относятся учащиеся, которые набрали от 41 до 80 баллов. Баллы от 81 до 120 характеризуют средний УСГ учащихся. Максимальный уровень – высокий, который характеризуется баллами от 121 до 159 [3].

Вопросы исследования были распределены по блокам с учетом структурных составляющих понятия гражданственности:

а) группа вопросов, отражающая потребности и мотивы учащихся в необходимости формирования гражданской активности и инициативности обучающихся (мотивационный блок);

б) вопросы, характеризующие знания норм и правил поведения школьников в социально-значимых ситуациях (когнитивный блок);

в) вопросы, раскрывающие значение и роль совместной деятельности старшеклассников для достижения высокого уровня гражданственности (коммуникативный блок);

г) вопросы, связанные с оценочно-рефлексивной деятельностью, которые отражали уровень саморазвития гражданских качеств (оценочный блок).

В результате опроса ответы учащихся были распределены по четырем уровням сформированности гражданственности: «очень низкий», «низкий», «средний» и «высокий», каждому из которых соответствуют показатели выделенных структурных компонентов.

Общий анализ проведенного исследования представлен в следующих диаграммах (рисунок 1 и рисунок 2).

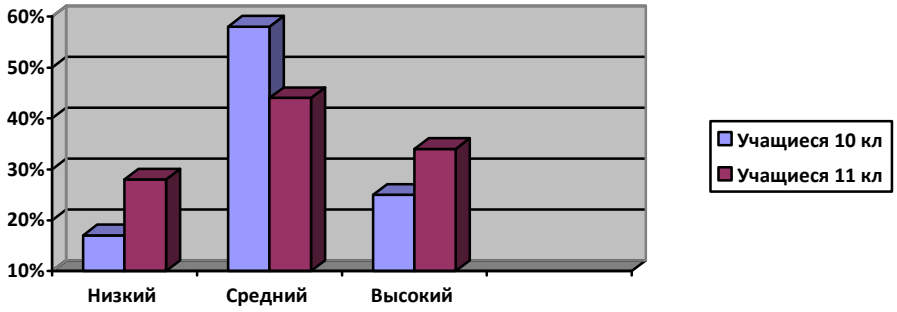


Рисунок 1. УСГ учащихся 10 и 11 кл.

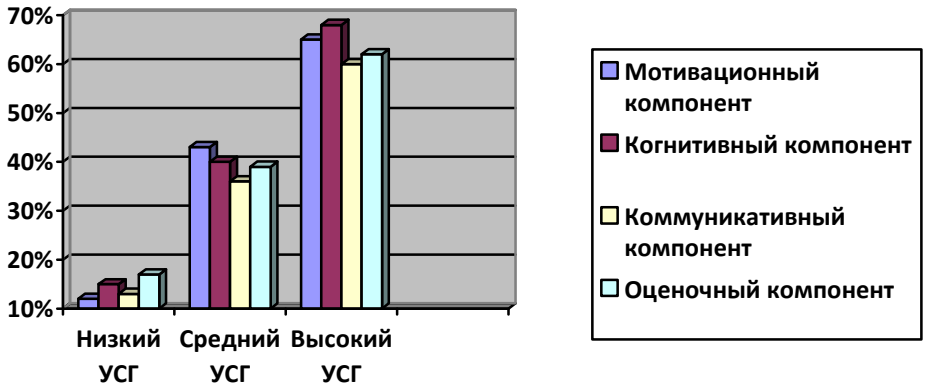


Рисунок 2. Уровня сформированности структурных компонентов гражданственности учащихся

Первый уровень – очень низкий. Один их опрошенных учащихся показал очень низкий УСГ и патриотизма. Общее количество баллов составило 30 из возможных 159. Почти все вопросы, которые касаются проявления гражданственности, имели ответ «нет». Однако часть вопросов из когнитивного блока характеризуется положительным ответом (5 вопросов). Например, «Горжусь победой советского народа в Великой Отечественной войне», «Считаю, что Республика Беларусь – полиэтническая страна и в ней должны жить представители разных национальностей». Когнитивный компонент представляет гражданственность как ценность, предусматривает знание норм и правил поведения в социально значимых ситуациях. Из этого следует, что учащийся в какой-то значимой ситуации мог бы проявить активную гражданскую позицию.

Примечательным является и тот факт, что учащийся с очень низким УСГ проявляет толерантность по отношению к другим национальностям. На вопросы «Терпимо отношусь к представителям разных национальностей, проживающих в Республики Беларусь» и «Уважительно отношусь к традициям представителей других национальностей, проживающих в Республики Беларусь» был дан утвердительный ответ.

Следующий уровень – низкий. Проанализировав ответы по параллелям 10-х и 11-х классов, можно сделать вывод, что 17% учащихся 10 классов показали низкий УСГ. Это почти на 5% меньше, чем среди учащихся 11 класса (21,8%) (рисунок 1). Высокий показатель низкого уровня среди респондентов 11 классов может свидетельствовать о маргинальном положении учащихся, которые пытаются определиться с жизненной позицией, так как среди отрицательных ответов в этой категории самые низкие баллы по ответам мотивационного блока.

В совокупности 15% учащихся 10-11 классов набрали от 41 до 80 баллов. Этот показатель свидетельствует о небольшом проценте учащихся с низким УСГ. Стоит отметить противоречивость в некоторых ответах в данном случае. Учащиеся с низким УСГ на вопросы: «Вызывают ли чувство гордости спортивные достижения Республики Беларусь», поставили 4 балла, а на вопрос: «Испытываю гордость за Республику Беларусь», те же учащиеся поставили баллы 1 и 2. Около 60% учащихся, которые показали низкий УСГ, готовы уехать жить за границу на постоянное место жительства, но при этом сохранить гражданство Республики Беларусь.

Низкому уровню сформированности структурных компонентов гражданственности учащихся соответствуют следующие качественные показатели: отсутствие у учащихся мотива формирования гражданской активности, отсутствие знаний норм и правил поведения школьников в социально значимых ситуациях; более высокие показатели представлены по вопросам, связанным с оценочно-рефлексивной деятельностью, отражающие уровень саморазвития гражданских качеств (рисунок 2).

Средний УСГ учащихся определен в следующих процентных соотношениях: учащиеся 10 кл. – 58% и учащиеся 11 кл. – 44%. По сравнению с 10 классом учащиеся 11 класса имеют более низкие показатели (рисунок 1). Вопросы с самым низким баллом в следующих ответах: «Участвую в общественной жизни учебного заведения (города, страны)», «Интересуюсь культурными ценностями (литература, искусство, архитектура и т.п.) своей страны», «Участвую в деятельности общественных организаций». Эти ответы показывают низкий УСГ учащихся как в теоретическом, так и в практическом аспектах. Однако примечательным является тот факт, что учащиеся на вопрос «Готовы трудиться во благо своей страны» поставили максимальное количество баллов, что составило 53%.

По общим показателям средний УСГ был определен у 53 учащихся, что составило 55% от общего количества. Наблюдается положительная тенденция: с увеличением УСГ уменьшается количество учащихся, которые стремятся сменить гражданство и уехать за границу на постоянное место жительства (32%).

Самые низкие баллы были получены при ответе по вопросы «Хочу служить в современной Республике Беларусь в армии по контракту»: 37% учащихся дали ответ «нет» или «скорее нет, чем да». Однако на вопрос «Считаю, что, проходя службу в армии, юноши становятся настоящими мужчинами» 53% респондента со средним УСГ дали ответ «да», поставив максимальное количество баллов. По показателям структурных компонентов прослеживается динамика, тем не менее, на низком уровне остается коммуникативный блок. Наиболее высокие показатели у ответов на вопросы мотивационного блока, что свидетельствует об увеличении потребности учащихся в формировании гражданской позиции (рисунок 2).

Высокий УСГ был определен у 34% учащихся 11-х классов, а среди ответов учащихся 10-х классов этот показатель составил 25% (рисунок 1). Данный показатель может свидетельствовать о том, что школьная программа обучения в 10 классе, по таким предметам как «История Беларуси», «Белорусский язык и литература», направлена на активное повышение гражданственности личности, поэтому в начале учебного года учащиеся 11 класса показали более высокий УСГ.

Максимальное количество баллов, которые набрали учащиеся с высоким показателем УСГ – 156 баллов (из возможных 159 баллов). Единственный вопрос, который был отмечен минимальным баллом – «Хочу служить в современной Республике Беларусь в армии по контракту». Среди ответов учащихся с высоким УСГ очень сложно определить вопрос с минимальным количеством баллов и проследить какую-то общую тенденцию в ответах.

По общим показателям высокий УСГ был определен у 27% учащихся. С изменением (в сторону увеличения) уровня гражданственности, возросли показатели структурных компонентов, в том числе и коммуникативного блока, что свидетельствует о форсированности гражданственности у некоторых учащихся старшей школы (рисунок 2).

В результате проведенного исследования были определены УСГ учащихся старшей школы. Показатели ответов учащихся 10-х классов распределились следующим образом: очень низкий и низкий УСГ – 17%, средний УСГ – 58% и только 25% учащихся продемонстрировали высокий УСГ. При соотношении показателей 11-х классов, определяются следующие процентные соотношения: 21,8% учащихся продемонстрировали низкий УСГ, 44% – средний и 34,2% – высокий УСГ. Общий показатель свидетельствует о том, что значительная часть учащихся старшей школы проявляет средний УСГ.

Анализ групп вопросов, которые были выделены с учетом структурной составляющей понятия гражданственности, выявил проблемы в процессе формирования гражданственности:

а) низкие показатели мотивационного блока вопросов свидетельствовали об отсутствии мотивов и потребностей учащихся в формировании гражданственности и гражданских качеств;

б) при ответе на вопросы когнитивного блока был определен низкий уровень знаний норм и правил поведения школьников в социально значимых ситуациях;

в) самые низкие показатели были определены в коммуникативном блоке вопросов, что свидетельствует об отсутствии у старшеклассников стремления к совместной деятельности для достижения высокого уровня гражданственности;

г) недостаточный уровень саморазвития гражданских качеств был выявлен в результате низких показателей оценочного блока вопросов.

Стоит отметить, что в результате проведенного анкетирования, было выявлено отсутствие желания у учащихся проявлять активную гражданскую позицию: не все готовы служить в армии, значительная часть не интересуется событиями, которые происходят в государстве. Все замечания и характеристики приводят к выводу о необходимости проведения активной корректировки по формированию гражданственности старшеклассников в общеобразовательной школе.

Проведенное исследование не определило явной динамики в развитии гражданственности при сравнении данных 10 и 11 классов. Единственным показателем, который характеризует повышение уровня гражданственности этих параллелей, является более высокий УСГ учащихся 11-х классов: он выше на 9%, чем учащихся 10-х классов, а также выявлен очень низкий УСГ учащихся 10 классов.

В результате выявленных проблем были выработаны следующие рекомендации для повышения УСГ учащихся:

1. Разработать методику по повышению УСГ учащихся 10-11 классов и определить средства воспитания гражданственности в процессе обучения.
2. Сформировать в учреждении образования информационное пространство, которое будет способствовать развитию и формированию гражданственности учащихся старшей школы.

Выводы. В результате анализа констатирующего эксперимента, было определено четыре УСГ учащихся 10-11 классов. Невысокие показатели по баллам и нелогичность в ответах во многом свидетельствуют о низком УСГ учащихся старшей школы. Образовательный процесс в учреждениях образования требует оптимизации по данному направлению. Необходимо уделить особое внимание формированию мотивации учащихся, знаний и умений относительно гражданской позиции в условиях классно-урочной системы, а также во внеклассных воспитательных мероприятиях с применением интерактивных методов обучения и воспитания современной молодежи с привлечением всех субъектов образовательного процесса.

Литература:

1. Кодекс Республики Беларусь об Образовании [Электронный ресурс]: 13 января 2011 г., № 243-3: [принят Палатой представителей 2 декабря 2010 г.: одобр. Советом Респ. 22 декабря 2010 г.: в ред. Закона Респ. Беларусь от 18.06.2019 г. // ЭТАЛОН. Законодательство Республики Беларусь / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2019.
2. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи [Электронный ресурс]: постановление Совета Министров Респ. Беларусь, 15 июля 2015 г., № 82 // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. – URL: http://pravo.by/. – Дата обращения: 02.01.2022
3. Елисеев, И.Н. Моделирование и параметризация анкеты «Гражданственность и патриотизм» для оценки общекультурных компетенций / И.Н. Елисеев, И.И. Елисеев [и др.] // Инженерный Вестник Дона. – 2015. – № 3. – С. 5-18

Педагогика

УДК 378.2

аспирант Салькова Фаина Александровна
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского» (г. Ярославль)

УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ДОКОЛЛЕДЖНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ КАК СТУПЕНЬ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ПРОФЕССИОНАЛА

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы допрофесиионального сопровождения, реализация программ профессионального сопровождения в зависимости от условий, выдвигаемых образовательным пространством, условия и результаты эффективности допрофесиионального сопровождения.

Ключевые слова: допрофессиональное сопровождение, педагогический колледж, студенты, непрерывное образование, результаты допрофессионального сопровождения, программы сопровождения.

Annotation. The article discusses the problems of pre-professional support, the implementation of professional support programs depending on the conditions put forward by the educational space, the conditions and results of the effectiveness of pre-professional support.

Key words: professional support, pedagogical college, students, continuing education, results of pre-professional support, support programs.

Введение. Наверное, в последнее время остро встает проблема подготовки педагогических кадров, готовых работать в системе профессионального образования в Ярославской области, как и в других регионах присутствует дефицит подготовки профессиональных кадров [1], тем не менее, в колледж каждый год поступает на бюджетное отделение на специальности «Преподавание в начальных классах», «Коррекционная педагогика в начальном образовании», «Физическая культура», «Дошкольное образование». Вопрос с о том, как довести, желающего стать педагогом, воспитателем до молодого

профессионала, остается открытым, сейчас, конечно, активно возрождаются педагогические классы, кружки, объединения профессиональной направленности. Идея создания предпрофессиональной подготовки в колледже возникла давно, изначально,так как система поступления была балловая и зависела от результатов экзаменов, профессионального тестирования, то в колледже открыли подготовительные курсы ко вступительных экзаменам, обучающиеся этих курсов имели дополнительные преимущества при поступлении, кроме предметов теоретической и практической направленности, существовал психолого-педагогический практикум, в котором обучающимся курсов предлагались различные тренинги, педагогические ситуации, которые готовили их к профессиональной деятельности, так начиналась в колледже допрофессиональная подготовка. О допфесииональной подготовке в российском образовании речь идет достаточно давно [7], разработки, идеи, основные направления по данному профилю можно найти в работах: А.П, Петровского, А.Н. Леонтьева, Э. Берне, Л.И. Божович [3, 4] и т.д., также данному направлению уделяется внимание и в управлении образовательным процессом [5], в современном образовании допрофессиональной подготовкой в старших классах занимаются В.Ф. Базарный, Н.А. Голиков [10], также Н.Н. Зарубин [2], В.Б. Колядо, Э.М. Казнин [6]. Но несмотря на всю разработанность проблемы существует ряд проблем, с которыми сталкивается каждый учебное заведение [8]: каковы условия эффективности, по которым можно оценить успешность допрофессиональной подготовки, и каковы критерии, по которым можно оценить данное направление. В Ярославском педагогическом колледже существуют достаточно долгая традиция по допрофессиональной подготовке, это подготовительные курсы и объединение «Содружество виртуозусов».

Изложение основного материала статьи. При оценивании курса воспользуемся условиями и критериями, которыми оцениваются учебные курсы, и рассмотрим реализацию их в учебных курсах:

1 Учебная документация.
2. Различные виды и формы реализации материала.
3. Использование различных технологий, методов обучения.
4. Ранжирование заданий по уровню сложности.
5. Длительность, востребованность существования курса.
6. Уровень квалификации педагога.
7 Оценка обучающимися.
8. Количество обучающихся успешно окончивших и продолживших обучение.
9. Результаты проверки знаний.

Первым направление, которое заложило основы допрофессиональной подготовки являлись – подготовительные курсы, стоит отметить, что отбор педагогов на данные подготовительные курсы был поставлен таким образом, что педагоги становились либо руководителями групп у посещающих курсы, или основные учителя-предметники, которые будут продолжать вести дисциплины на первом и последующих курсах, требования к личности, также предъявлялись достаточно серьёзные: глубокое знание предмета, харизматичность, владение аудиторией, а также различными способами подачи информации.

По данным статистики, курсы существовали более десяти лет, количество обучающихся на курсах в группах варьировалась от 11 до 24, по окончании курсов поступление на специальности колледжа являлось в рамках 87-100% процентов после 9-го класса, с 2009 года, когда ЕГЭ стал единственной обязательной формой выпускного экзамена из школы, то допрофесииональная подготовка колледжа разветвилась на два направления, для обучающихся 9-х классов и предметно-профессиональная подготовка по окончании 11-х классов, направления работы немного изменились, для обучающихся 9-х классов уклон был выбран в плане развития интереса к профессиональной деятельности, для одиннадцатиклассников – подготовка к сдаче профессиональных экзаменов с отработкой на материале педагогических текстов, также тренинги, работа психолога, что стоит отметить в успешной работе по данной направлению: тенденция по успешному переходу слушателей курсов в будущие студенты педагогического колледжа сохранилась, среди одиннадцатиклассников расставлялись приоритеты: поступление в педагогический вуз области или поступление в педагогический колледж, результаты за периоды работы подготовительного отделения были довольно разные, стоит отметить, что единственно всегда положительным результатом, является то, что фактически 90% процентов обучающихся выбирают педагогическое образовательное учреждение.

С 2015 года на методическом совете колледжа решено создать объединение, которое для старшеклассников, которых интересует будущая педагогическая профессия, но они не знают, где о ней спросить, узнать, что их себя представляет данная профессия, также получить основы психолого-педагогической подготовки, которые придадут уверенности в своих силах. Данное объединение сохраняет преемственность с первым вариантом допрофессиональной подготовки по количеству часов и количеству занятий в неделю: два раза в неделю, по два часа, но стоит оговорить, что если в первом варианте количество обучающихся не оговаривалось, то в данном варианте уже есть лимит наполняемости групп: 10-15 человек, если в первом варианте обучающиеся были примерно одного возраста, то в данном объединении возможно создание разновозрастных групп среди обучающихся 8-11 классов, что создает возможность для сопровождения учащимися старших классов младших, также с сохранением сопровождения и на профессиональной ступени образования.

Если в первом варианте допрофессионального сопровождения акцент всё же делался на предметную подготовку, а психолого-педагогическая носила характер факультативный, то в данном объединении происходит смена ориентиров, в данном варианте допрофессиональной подготовки акцент ставится на приемы и способа самосовершенствования, такие, как самокоррекция, самосовершенствование, методы и приемы для сознательного управления своим развитием, немаловажная роль уделяется коммуникативным умениям, используются тренинги и практики для межличностного взаимодействия и общения, также используются методы, приёмы практики для раскрытия личностного потенциала, приёмы игры для самоощущения себя в различных социальных ролях.

Оба направления допрофесииональной подготовки имели образовательные программы, утверждение методическим советом колледжа, если в первом варианте допрофессиональной подготовки она имела двухкомпонентную композицию, то программа педагогического объедения состоит уже их четырёх частей-модулей.

Образовательная программа «Содружество Виртуозусов» состоит из следующих модулей:

– «Риторика» (разработчик автор данной статьи): в данный раздел были включены модули: «основы риторики» и «ораторское искусство и мастерство общения», обучение разделено на два года, в первый год обучения происходит изучение основных разделов, требующихся для построение устного монологического высказывания, умение выстраивать аргументированное высказывание, преодоление барьеров при общении с незнакомыми людьми, уместное использование мимики и жестов, теоретические знания подкрепляются практическими упражнениями, тренингами, решением проблемных ситуаций. На втором году обучения, после освоения основ риторики акцент переносится на публичные практики, основы успешного выступления, искусство ведения спора, на создание базы убеждений. Практические занятия – видеозаписи выступления с последующим анализом.

– «Занимательная педагогика» – данная наука изучается студентами в достаточном объеме в колледже, а также на последующей ступени обучения, поэтому задача данного модуля дать представление о развитии данной науке, формирование представления об идеале учителя, о профессиональной этике педагога. На втором году обучения большое внимание уделяется этике, эстетике педагога, профессиональной этике, для жалующих создается клуб этикета «Факультет забытых истин».

– «Занимательная психология» в данном модуле выделяются две ключевые темы, акцентирующие внимание на личности будущего педагога: «личность» и «личность и общение». В данном разделе программы в игровой форме рассматриваются особенности типов личности, особенности возрастного развития, виды и особенности темпераментов, их особенности в профессии, проводится тестирование личности, чтобы узнать уровень притязаний и выявить способности, закладываются основы проектной деятельности, так в данном разделе рассматриваются требования, которые выдвигаются к профессии учителя, работа чаще всего носит индивидуальный характер, так как предрасположенности, индивидуальные особенности - это личная информация.

Практически направленным на будущую профессию в доколледжной подготовке является модуль – «Организация различных видов деятельности детей», данный раздел включает в себя несколько подразделов: «социокультурная анимационная деятельность с детьми», в данном модуле идет активная подготовка к анимационной деятельности будущего педагога, будь то вожатская практика или организация внеурочной деятельности для детей, обучение сохраняет двуступенчатую систему: на первом году обучения, на первом году предполагается теоретическое изучение основ изобразительного искусства с практическим применением, рассматриваются особенности рисования акварелью, карандашом, гуашью, уроки лепки, основы аппликации, основы технологи работы с материалами. что является подготовкой к будущим урокам по рисованию и технологии, формируются компетенции, не обходимые для профессии будущего учителя, и формируется основы уверенности в будущей практической деятельности, на втором году обучения расширяются представления обучающихся о русских и зарубежных художниках, их направлениях, осваиваются нетрадиционные приёмы рисования (пальчиковая живопись, выдувание, рисование по сырому листу), основы пластинографиии, квиллинг. В данном модуле также происходит изучение основ театрализованной деятельности с детьми, акцент делается на дошкольный возраст и младший школьный возраст, что также позволяет выбрать будущему педагогу возрастную категорию работы с детьми, в теории и практик проходят изучение следующих этапов: основы кукольного театра, его вида, основы театрального костюма, основы изготовления театрального костюма, декораций, в практической деятельности происходит отработка навыков постановки миниспекталей с использованием изготовленных кукол и декораций, а также отрабатываются технология и приёмы инсценирования, обучающиеся самостоятельно подбирают репертуар и музыкальное сопровождение. В данном модуле изучается раздел «Особенности конструирования сценария для игровой программы», данный раздел необходим, так как он позволяет раскрыть понятия сценария, его особенности, виды сценариев, особенности разработки сюжетной линии, помогает понять и проиграть встречающиеся психологические ситуации на детском празднике, проанализировать сценарий по эффективности, первый год обучения носит теоретический характер с элементами тренинга, на втором году обучения рассматривается понятие режиссуры, что такое режиссерский план, режиссерские комментарии, особенности актерского мастерства на детском празднике, также рассматриваются игровые и театрализованные приемы на детском празднике, и дополнительные эффекты, которые могут быть использованы, например, бумажное шоу или шоу мыльных пузырей, большое внимание уделяется и организации спортивной деятельности, в том числе и подвижным играм, на первом году обучения изучаются роль и вил спортивных игр, на вором году особенности организации проведения спортивно-массовых мероприятий с детьми, их методика, особенности, основы руководства спортивной деятельностью в спортивной деятельности, а также в организации, что также направлено на формирование профессиональных компетенций будущего педагога.

Следующий модуль посвящен тренингу педагогических умений, в данном тренинге раскрываются эффективные способы взаимодействия педагога и обучающихся, также способы формирования позитивного восприятия себя и окружающих, способы решения конфликтных ситуаций, а также рассматриваются способы саморегуляции и эмоциональной устойчивости.

Модуль «Использование смарт-технологий в образовательном процессе» состоит из следующих разделов, обучение также рассчитано на два года, на первом году происходит изучение элементов работы с компьютерными программами (качественное создание презентаций с помощью программ Microsoft Powerpoint, создание презентационных и учебных видеофильмов в MoveMaker.) с целью их использования в выстраивании интерактивных занятий, на втором году обучения происходит освоение специальной технике, например, освоение интерактивного комплекса Teach Touch 55, изучение программы Easiteach Next Generation, где изучаются основные операции с объектами, технологии использования строенных модулей.

К данным направлениям, в 2017 добавилась подготовка к чемпионату «World Skills» среди юниоров, в данном направлении ведется эффективная работа, что доказывает регулярное получение призовых мест на региональном уровне, также данное направление помогает увидеть дальние перспективы, пообщаться с теми, кто уже получает профессиональное образование, выстроить свои цели и задачи по получению педагогической профессии.

Для реализации данной программы используются самые различные формы и методы: словесные, самовыражения, словесно-иллюстративные, методы проблемного обучения, проектные методы, игровые, методы социально-психологического тренинга, методы исследования личности, проектное рисование и т.д., подобное разнообразие применяемых методов позволяется обучающимся прочно усваивать предлагаемый материал, также данные методы направлены на творческое развитие обучающихся. При обучении используется не только разнообразные методы, но и формы занятий, такие как: тренинги, турниры, защита проектов, практические занятия, экскурсии, диспуты, театрализованные постановки, лекции, мастер-классы, спортивные занятия и т.д.

Перед началом реализации программы был проведен мониторинг образовательных результатов и личностного развития [9]:

Общая схема мониторинга образовательных результатов и личностного развития обучающихся

Параметры	Критерии	Показатели	Предлагаемые способы отслеживания	Сроки проведения
Коммуникативные способности	Уровень общей культуры общения	– умение адаптироваться к людям – умение налаживать взаимоотношения в различных социальных ситуациях	наблюдение наблюдение	В начале и в конце учебного года
Способности к творчеству	Личностная креативность	– воображение – склонность к риску – любознательность – сложность	Адаптированный тест Е. Туник (вариант предназначен для подростков от 9 до 17 лет)	В начале и в конце учебного года
Отношение обучающихся к образовательной деятельности, к будущей профессии	Уровень познавательного интереса Уровень увлеченности деятельностью	– включенность в работу на занятии – интерес к занятию – правильность выполнения заданий – эмоциональность – посещаемость	наблюдение наблюдение наблюдение наблюдение журнал посещения	В начале и в конце учебного года
Освоение содержания программы	Уровень освоения содержания программы	– качество выполнения задания – оперирование понятиями – количество посещённых занятий	наблюдение опрос журнал посещения	В начале и в конце учебного года

Цели данного мониторинга сводились к отслеживанию развития следующих: коммуникативные способности, способности к творчеству, отношение обучающихся к образовательной программе, предполагаемой будущей профессии, результаты освоения содержания программы, в течение всего обучение на каждого оформляется индивидуальная карта мониторинга, которая заполняется совместно всеми педагогами, ведущими дисциплины на данном курсе, составляется карта мониторинга.

Карта мониторинга:

Фамилия, имя, возраст _____

1		2							3					4	
Коммуникативные способности		Способности к творчеству							Отношение обучающегося к образовательной деятельности					Освоение содержания программы	
		Личностная креативность													
Уровень общей культуры общения		Воображение		Сложность		Любознатель-ность		Склонность к риску	Уровень познавательного интереса		Уровень увлечённости деятельностью			Уровень освоения содержания программы	
I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II

I – начало учебного года.

II – конец ученого года.

1 – уровень общей культуры общения: высокий – «В», средний – «С», низкий – «Н».

2 – личностная креативность высчитываются баллы и заносятся в карту.

3 – уровень познавательного интереса: нулевой – «О», потенциальный – «П», действенный – «Д» и уровень увлечённости деятельностью: высокий – «В», средний – «С», низкий – «Н».

4 – уровень освоения программы высокий – «В», средний – «С», низкий – «Н».

В конце года высчитывается количество обучающихся в процентном соотношении по показателям мониторинга.

Выводы. Цель данного курса, доклледжной, допрофессиональной подготовки была развить интерес к педагогической профессии, чтобы обучающийся уже в школе мог иметь представление о том, что представляет из себя труд педагога, из каких аспектов состоит данная профессия, также получить базовые представления о себе, каким представляют его окружающие. Исходя из анализа результатов и содержания программы можно говорить о том, что данный курс дает базовую психолого-педагогическую подготовку, помогает повысить и расширить творческий потенциал, раскрывает практические приемы самокоррекции и самосовершенствования для личности, кроме того, данная программа является отражением на актуальные запросы общества не только о профессиональной ориентации школьников, на также позволяет сохранить именно идею комплексного сопровождения доколледжного, колледжного, постколледного [1], так как по данным

статистических данных, программа реализуется с 2016 года, за четыре года реализации в программе приняли участие 42 человека, 13 из них продолжили обучение в колледже и успешного закончили его, начали трудовую профессиональную деятельность. Активный интерес к данному курсу обусловлен также нетрадиционными приемами, содержанием, который помогает наладить интеграционные процессы между общим и профессиональным образованием, из данных статистики, представленной ниже в таблице видно, что образовательные задачи, которые ставились перед курсом успешно решены, интерес к данному виду деятельности поддерживается тем, что ежегодно на данный курс приходят обучающиеся, обучение в малых группах, также обучающиеся отмечают, что в центре обучения выстраивается личность обучающегося, предоставлена возможность реализации собственного потенциала в различных формах, стоит также отметить, что данная программа имеет связи в учебными компонентами колледжа, но не как ни дублирует их, а выстраивает именно взаимосвязи. В данный момент данная программа реализуется через сетевое взаимодействие, из-за ограничений пандемии, но как только будут сняты ограничения, обучающиеся вернутся к очной форме занятий. Результаты достижений представлены ниже.

№ п/п	**Параметр**	**Критерий**			**2016-2017**		**2017-2018**		**2018-2019**		**2019-2020**	
					9 чел.		**10 чел.**		**10 чел.**		**13 чел.**	
					I	II	I	II	I	II	I	II
1	Коммуника-тивные способности	Уровень общей культуры	Высокий	%	22	33	18	29	24	36	19	32
			Средний	%	24	36	32	43	36	48	25	37
			Низкий	%	54	31	50	28	46	16	31	31
2	Отношение обучающихся к образователь-ной деятельности, к профессии	Уровень общей культуры	Высокий	%	18	29	22	34	27	38	31	42
			Средний	%	43	53	38	49	41	53	25	37
			Низкий	%	39	18	40	17	32	9	44	21
		Уровень общей культуры	Высокий	%	23	34	26	37	19	29	24	36
			Средний	%	34	42	42	41	29	37	34	43
			Низкий	%	43	24	32	22	52	34	42	21
3	Освоение содержания программы	Уровень освоения содержания программы	Высокий	%	11	23	15	27	22	33	28	40
			Средний	%	25	36	16	28	34	44	36	46
			Низкий	%	74	41	69	45	44	23	36	14
4	Способности к творчеству	Личная креатив-ность (количество баллов) по тесту	Высокая	%	11	23	16	27	9	21	12	24
			Средняя	%	24	34	18	29	26	37	21	34
			Низкая	%	65	43	66	44	65	42	67	42

Исходя из статистических данных, видно, что данная программа успешно реализуется как доколледжная подготовка к профессиональной педагогической деятельности, но также она помогает раскрыть и потенциал личности. Как можно увидеть из таблицы, представленной выше, занятия дают стабильную положительную динамику, значит, данный курс актуален, интересен, помогает организовать непрерывное педагогическое сопровождение и является первой ступенью в этой цепи. Стоит также отметить, что набор на подготовительные курсы также являлся очень успешным, так исчезла необходимость подготовки к экзаменам, то и форма устарела. Отметим статистку поступления по итогам курсов:

Учебный год	**Количество поступивших на курсы**	**Количество поступивших в колледж**	**Процент поступивших**
2007-2008	24	19	76.2
2009-2010	16	14	87.5
2010-2011	19	18	94.7
2011-2012	21	17	80.9
2013-2014	13	11	84.6

Кроме статистических данных существует условия, критерии оценки учебных курсов, при выполнении условий и критериев которых, курсы считаются успешными, мы оценили наши курсы допрофессиональной подготовки и пришли к выводу, что курсы являлись актуальными и востребованными:

Условие, критерий	Подготовительные курсы	«Содружество виртуозусов»	Комментарий
1 Учебная документация.	+	+	
2. Различные виды и формы реализации материала.	+	+	
3. Использование различных технологий, методов обучения.	+	+	
4. Ранжирование заданий по уровню сложности.	+	+	
5. Длительность, востребованность существования курса.	+	+	
6. Уровень квалификации педагога.	+	+	
7 Оценка обучающимися.	+	+	
8. Количество обучающихся успешно окончивших и продолживших обучение.	+	+	
9.Результаты проверки знаний.	+	+	

Литература:

1. Chernyavskaya A., Danilova L., Golenko M., Sal'kova F. Patterns of interaction between a beginning Teacher and his mentor // The European Proceedings of Social & Behavioral Sciences, e-ISSN: 2357-1330, DOI: 10.15405/epsbs.2021.05.02.174 Текст: электронный. – URL: www.europeanproceedings.com (дата обращения: 03.03.2022).
2. Андреев А.Л. Дидактические основы дистанционного обучения. – М.: РАО, 2019. – 120 с.
3. Батышев С.Я. Прогностическая ориентация профессионального образования // Педагогика. – 2018. – №6. – С .22-27
4. Буева Л.П. Непрерывное образование и проблемы развития способностей личности // Актуальные проблемы непрерывного образования. – М., 2017. – 148 с.
5. Долженко Ю.А. Методическая работа в условиях непрерывного образования педкадров. Пособие для руководителей школ. – Барнаул: Изд-во АКИПКРО, 1999. – 179 с.
6. Казанцева А.А. Проектирование адаптивной образовательной среды в процессе профессиональной подготовки иностранных студентов в вузе // Alma mater (Вестник высшей школы). – М., 2017. – № 12. – С. 87-91.
7. Киселева А.К. Профориентация в подготовке будущего учителя // Советская педагогика. – 1987. – №10. – С. 77-80
8. Митина Л.М. Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение. – М., 2018. – 336 с.
9. Немов, Р.С. Психологическое консультирование: учебник для академического бакалавриата / Р.С. Немов. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Юрайт, 2018. – 440 с.
10. Профессионально-личностные ориентации в современном высшем образовании: Учеб. пособие / Под ред. В.В. Рубцова и А.М. Столяренко. – М., 2019. – 304 с.

Педагогика

УДК 378

старший преподаватель Сизова Ольга Алексеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
преподаватель Кислова Оксана Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Аннотация. В статье рассматриваются и обсуждаются проблемы современного музыкального образования. Раскрываются возможности занятий музыки в становлении личности ребенка. Обучение музыке – это позитивное занятие как для детей, так и родителей. Эта деятельность способна в равной степени развивать физические и умственные способности, а также эмоциональную восприимчивость и чувствительность. Музыка является эмоциональным языком, так как с ее помощью можно выразить определенные чувства, такие как счастье, радость, возбуждение или восхищение.

Ключевые слова: музыкальное образование, обучение, ребенок, эмоции, музицирование.

Annotation. The article discusses and discusses the problems of modern music education. The possibilities of music lessons in the formation of a child's personality are revealed. Learning music is a positive activity for both children and parents. This activity can equally develop physical and mental abilities, as well as emotional receptivity and sensitivity. Music is an emotional language, as it can be used to express certain feelings, such as happiness, joy, excitement or admiration.

Key words: music education, training, child, emotions, music making.

Введение. Музыка является эмоциональным языком, так как с ее помощью можно выразить определенные чувства, такие как счастье, радость, возбуждение или восхищение. Именно с помощью музыки часто можно выразить именно те оттенки чувств и эмоций, словесное описаное которых иногда вызывает затруднения. Через физическую артикуляцию во время пения или прослушивания музыка предлагает язык движения, потому что в музыке есть метр (сильная и слабая доли), ритм (продолжительность звука) и звуковысотность (мелодия, высокие и низкие звуки).

Окружающая среда непосредственно влияет на эмоции ребенка. Важнейшая из ролей родителей в семье – формирование эмоций ребенка, которые сильно влияют на его повседневные поведение и мироощущение. Различные стили воспитания влияют на личность ребенка. Благотворный стиль воспитания должен быть щедрым и снисходительным, когда родители дают детям свободу действовать, самовыражаться, а не запрещать или быть чересчур требовательным.

Снисходительно-щедрые и добрые родители, заботливые и вовлеченные в дела детей, но при этом сохраняют умеренный недемонстративный контроль.

Изложение основного материала статьи. Обучение музыке – это позитивное занятие как для детей, так и родителей. Эта деятельность способна в равной степени развивать физические и умственные способности, а также эмоциональную восприимчивость и чувствительность.

Родители должны обращать внимание на эмоциональное и поведенческое состояние ребенка. Например, очень активному ребенку лучше играть на барабанах, а не на скрипке. С другой стороны, тихий ребенок будет гораздо счастливее услышать звук скрипки, чем трубы. Для детей, предпочитающих работать в одиночку, стоит выбрать сольный инструмент, например, фортепиано или гитару. Родители играют важную роль в эмоциональном развитии ребенка своими постоянными поощрением и мотивацией. Они вдохновляют, поддерживают детей в обучении игре на выбранном инструменте. Родители должны развивать и укреплять положительную самооценку детей путем:

– использования любой возможности для создания гармонии;
– поощрения детей к независимости;
– стремления к балансу;
– предоставления ребенку выбора музыки, которую он хочет слышать;
– совместного прослушивания музыки (мост между поколениями).

Дети раскрывают содержание и сообщения через тон, вкус и движение. Но успешно хорошо это можно выполнить только в том случае, если ребенок получит непосредственный собственный музыкальный опыт. Он необходим для развития базовых детских музыкальных навыков. Обобщая, родители играют первостепенно важную роль в закладывании основных эмоциональных и музыкальных способностей ребенка.

Музыка сообщает информацию, которая будет хорошо принята, если ее можно услышать, уловить, принять или хорошо прочувствовать. Первоначальным прослушиванием следует инициировать каждое разучивание новой песни, например, на музыкальном инструменте или напевая, а затем повторяя произведение. Если есть записи, их можно проиграть, давая детям возможность сравнения вариантов и интерпретаций.

Незамедлительные положительные результаты наблюдаются при аудитивной деятельности, направленной на:

1. Определение ритма и ритмического рисунка, а также на формирование ритмической основы в создании музыкального образа, музыкальной картинки или эмоциональной атмосферы.
2. Повышение чувствительности к содержанию и информации, выраженным песней или инструментальным произведением.
3. Улучшение способности слушать музыку.

Способность к творчеству – это способность наполнить и передать инструментальное музыкальное произведение или пение творческими способами. Они нацелены на:

1. Подбор индивидуально подходящих инструментов для наиполнейшего раскрытия и передачи содержания и характера произведения.
2. Улучшение способности слушать и слышать музыку, наблюдая за ее особенностями и отмечая характеристики основных ее элементов.
3. Повышение чувствительности к содержанию музыкального произведения.

Приобщение к музыке можно начинать с первых дней жизни ребенка. Далее это продолжается на всех этапах роста и развития. Учитывая пока еще ограниченный на сегодняшний день объем литературы, посвященной связи раннего музыкального образования и развития эмоциональных навыков, были использованы общие дескрипторы, прямо или косвенно затрагивающих эту тему. Используемые дескрипторы в различных комбинациях: музыка, музыкальное образование, эмоции, эмоциональные навыки и эмоциональный интеллект.

Начиная с 1950-х годов, развернутые и целенаправленные исследования были посвящены влиянию и значению раннего присутствия музыки в развитии школьников. При этом отмечалось, что в процессе организации музыкального обучения стоит учитывать сложность создания предметов или инструментов, которые всесторонне измеряют области способностей и эмоционального интеллекта в соответствии с чисто объективными критериями.

Неоспоримыми являются доказанные феномены того, первые шесть лет жизни ребенка являются исключительно важными для закладывание базовых основ дальнейшего музыкального развития и что восприятие и ретрансляция музыки детьми и взрослыми кардинально различаются. В основе этого явления лежит непосредственное, естественное и интуитивное восприятие музыкальных звуков при еще отсутствующем опыте. Начиная с рождения, дети обладают способностью воспринимать музыкальные тоны, на аудиочувствительном уровне их различать по высоте и продолжительности, выделять мелодию, формировать свое эмоциональное отношение.

Согласно выводам ученых, именно в раннем детстве складываются и формируются способности и умения расшифровывать информацию и музыкальные сообщения, переданные языком звуков. Способности меморизировать, классифицировать, отличать и определять характер и эмоционально-музыкальный мессендж, запоминать произведение, воспроизводить его и получать эмоциональные переживания – весь этот спектр навыков начинает образовываться именно в решающем школьном возрасте. В формах простейших имитаций, подражания, воспроизведения несложных ритмов с помощью подручных средств и игрушек, хлопаньями, притопываниями, подобно и параллельно с развитием речи, малыши начинают развивать свои первичные музыкальные умения.

Интеграцию музыкально-певческих элементов в повседневную жизнь ребенка невозможно переоценить, музыкальные игры, пение, музыкальная ритмика – все это становится эффективной и совершенно необходимой стимуляцией для реализации и раскрытия эмоционально-музыкального потенциала детей. На формирование музыкальных умений и способности передавать свои эмоции и переживание себя в невербальной музыкальной форме влияют как положительные, так и отрицательные факторы. Отсутствие музыкальных предпочтений и пренебрежительное отношение к музыке, нежелание приобщать своего ребенка к занятиям раннего музыкального развития, своего рода «креативная глухота» у родителей являются наиболее распространенными и негативными факторами разрушительного влияния на эмоциональное и творческое развитие ребенка.

Основываясь на многолетних годах работы, ученые-исследователи пришли к заключению, что в семьях, ориентированных на углубленную музыкальную ориентацию, где присутствие музыки является неотъемлемой частью повседневной жизни, где проявления творческого начала рутинированы в хорошем понимании – дети из таких семей показывают опережающее эмоциональное, социальное, творческое и поведенческое развитие.

Однозначно положительным стимулом для эмоционально-творческого формирования личности ребенка, возможно раннего выявления его возможной музыкальной одаренности является музыкальная среда как фактор домашней обстановки. Этому авторитетному выводу ученых вряд ли возможно привести контраргументы.

Не стоит упускать из внимания и важную составляющую процесса гармоничного развития личности: совместные прослушивания музыкальных произведений, песен, совместные творческие эксперименты и музицирование фиксируют и укрепляют эмоциональные привязанности между родителями и их детьми, формируют дополнительный уровень личного общения и создают новую грань эмоциональной открытости.

Музыка является, таким образом, не только одним из наиболее действенных стимулом роста и развития ребенка, но и инструментом повышения уровня доверительности внутри семьи, и фактором получения удовольствия. Музыкальная одаренность ребенка, его предрасположенность к занятиям (возможно впоследствии и профессиональным) музыкой проявляется раньше, отчетливее, развивается быстрее и гармоничнее. Связи между родителями и детьми укрепляются, когда взрослый и ребенок совместно наслаждаются прослушиванием любимой песенки или музыкальной сказки.

Анализируемые исследования преследуют общую цель: они касаются потенциальных социальных и эмоциональных навыков, которые можно получить от игры на музыкальном инструменте, хотя эти навыки не всегда конкретно упоминаются. Это основное ограничение данного объема исследований, которое возникает из-за отсутствия литературы в этой области. Некоторые исследования сосредоточены на перспективах профессиональных музыкантов, другие подходят к их поиску с точки зрения общего образования, а третьи включают перспективу специального образования. После анализа исследований были выявлены следующие проблемы:

1. В контексте образования учитель становится важной фигурой для успешного приобретения социально-эмоциональных навыков. Поэтому учителя должны, во-первых, пройти адекватную подготовку в области эмоционального образования, а во-вторых, они должны продемонстрировать положительную предрасположенность и отношение к работе над социально-эмоциональным содержанием в своем обучении.

2. Существует положительная корреляция между изучением игры на музыкальном инструменте и развитием определенных эмоциональных навыков. Эта корреляция возникает в тех случаях, когда музыкальный опыт положительный. Наблюдается, что внутриличностные навыки развиваются как в индивидуальной, так и в групповой музыкальной практике, в то время как навыки межличностного общения лучше развиваются в группах. Социально-эмоциональные навыки не существуют изолированно; скорее, они тесно связаны с развитием мозга, когнитивными способностями и благополучием.

3. Наибольшие потенциальные преимущества музыкального образования зависят от продолжительности обучения, и исследования показывают, что в среднем требуется не менее двух лет, прежде чем будут обнаружены какие-либо доказательства преимуществ. Более того, некоторые исследования показывают, что чем раньше ребенок начинает играть на музыкальном инструменте, тем больше будет пользы.

Выводы. Приобщение детей с самого раннего возраста к различным формам музицирования, творческих экспериментов и первых занятий не имеет ни противопоказаний, ни отрицательных последствий. Родители и педагоги не ограничены во времени. Родители могут наслаждаться этим занятием вместе со своими детьми как можно чаще. Даже если систематическое совместное прослушивание классической музыки и не приведет к резкому повышению музыкально-творческих способностей, в долгосрочной перспективе это положительно повлияет на ритмичность, координированность движений, социально-эмоциональные навыки и свободу самовыражения ребенка и его привычку слушать и вслушиваться. Кроме того, есть много краткосрочных выгод.

Прослушивание музыки может терапевтически успокаивать, восстанавливать эмоциональный баланс, развлекать и забавлять родителей и детей. Обстановка и место перестают иметь значение. Неважно, находятся ли дети и родители на улице, на уроках раннего музыкального развития, или в спокойной обстановке доме. Если дети чувствуют себя комфортно и защищенно — не имеет значения где ребенок получит свой следующей музыкальный импульс: в классе с другими детьми и их родителями, на детской площадке.

Литература:

1. Акифьева О.Г. Особенности организации образовательной деятельности с детьми в условиях разновозрастной группы ДОУ // Инновации в науке. – 2016. – № 6 (55). – С. 69-82.
2. Андреева Н., Конорова Е. Первые шаги в музыке. – М.: «Советский композитор», 1991.
3. Анисимов В.П. Диагностика музыкальных способностей детей: учеб. пособие. – Москва, 2016. – С. 36-52
4. Артоболевская А.Д. Первая встреча с музыкой. – Москва: «Советский композитор», 1992.
5. Баренбойм Л.А. Вопросы фортепианной педагогики и исполнительства. – Л.:«Музыка», 1969.
6. Барсукова С.А. Азбука игры на фортепиано. – Ростов н/Д: «Феникс», 2016.
7. Вахина С.Ю. Выявление и анализ уровня развития музыкальноритмических способностей у детей разновозрастной группы в дошкольном образовательном учреждении // Вопросы педагогики. – 2020. – № 3-1. – С. 43-47.
8. Дикаркина, М.Д. Музыкальное воспитание как механизм формирования духовно-нравственных ценностей / М.Д. Дикаркина, Е.Р. Кирдянова, О.А. Сизова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72-2. – С. 64-66.
9. Жак-Далькроз Э. Ритм. – М.: «Классика – XXI», 2016. – С. 122
10. Жакович В. Весёлые уроки музыки. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2016
11. Жакович В. Чтение с листа. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2017. – С. 81
12. Иванченко Г.В. Психология восприятия музыки: подходы, проблемы, перспективы. – М.: «Смысл», 2016. – С. 50.
13. Коган Г. Работа пианиста. – М.: «Классика – XXI», 2015. – С. 122
14. Лобова А.Ф., Дрень О.Е. Развитие чувства ритма у детей в музыкально-игровой деятельности. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2003.
15. Мадримов Б.Х. Представление учителя музыкальной культуры о педагогическом творчестве и педагогической технологии // Вестник науки и образования, 2020. – № 21-2 (99)
16. Малинин, В.А. Формирование духовно-нравственных качеств личности обучающихся в условиях современного образования / В.А. Малинин, Ф.В. Повшедная, А.В. Пугачев // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – № 1(38). – DOI 10.26795/2307-1281-2022-10-2.
17. Музыкальное развитие учащихся. Вопросы теории и методики фортепианного обучения // Цыпин Г.М. – Развитие музыкального слуха и чувства ритма у учащихся фортепианного класса. – М., 1973.
18. Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия. – М., 1972.
19. Норова Ш.У., Наимов Т.Д. О воспитательном значении классических музыкальных произведений в образовании студентов // Academy, 2020. – № 5 (56)
20. Окунева, П.Э. Развитие аналитических способностей школьников на уроках музыки как актуальное направление практики педагогов-музыкантов / П.Э. Окунева, В.А. Карнаухова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70-3. – С. 99-102.
21. Тарасова К.В. Онтогенез музыкальных способностей. – Москва, 1988. – С. 24-60.
22. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей // Избр. труды: в 2 т. – М., 1985. – 192 с.

23. Ульянова, Р.А. Диагностика музыкальных способностей: специфика и инструментарий / Р.А. Ульянова, М.А. Угренинова, О.А. Сизова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71-4. – С. 301-304.

Педагогика

УДК 37.002

старший преподаватель Смирнова Наталья Батыржановна
Нижегородский институт пищевых технологий и дизайна – филиал Нижегородского государственного инженерно-экономического университета (г. Нижний Новгород);
старший преподаватель Шарова Светлана Николаевна
Нижегородский институт пищевых технологий и дизайна – филиал Нижегородского государственного инженерно-экономического университета (г. Нижний Новгород)

ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМИ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

Аннотация. В данной статье изучается проблема сниженной мотивации студентов-нелингвистов к изучению английского языка и выделяются способы ее преодоления. Рассматривается вопрос формирования мотивации и современные методы повышения ее уровня. Мотивация рассматривается во взаимосвязи с эффективностью обучения, поскольку обучение основывается на желании студентов изучать и использовать английский язык в ситуациях профессионального общения. В статье подчеркивается необходимость коммуникативной направленности учебной работы. Предлагается делать выбор в пользу поисковой и исследовательской работы студентов как на занятиях, так и при самостоятельной работе. В данном случае язык выступает в роли инструмента поиска, обработки материала и представления готового результата деятельности, формируя у студентов готовность пользоваться английским языком при выполнении будущих профессиональных обязанностей. Особое внимание уделяется вовлечению эмоциональной сферы студентов-нелингвистов в учебный процесс. В статье рассматривается положительное влияние использования современных информационных технологий. Работа с привлечением интернет-ресурсов повышает уровень мотивации студентов-нелингвистов. Статья предлагает некоторые методы работы с данными ресурсами. Среди педагогических стимулов, повышающих мотивацию студентов, особое внимание уделяется педагогической технологии развития критического мышления. В статье выделен метод чтения текста с пометками и синквейн. Данные методы помогающие студентам-нелингвистам получить положительный опыт в пользовании языком. Положительный опыт использования английского язык формирует чувство успеха и повышает уровень мотивации к его дальнейшему изучению. Сделан вывод о том, что регулярная творческая деятельность на языке способствует развитию интеллектуальной и творческой активности студентов, повышает мотивацию и эффективность всего процесса обучения английскому языку в неязыковом вузе.

Ключевые слова: мотивация, студенты-нелингвисты, цифровые технологии, технология критического мышления, синквейн, коммуникативный подход.

Annotation. The article examines the problem of motivation for learning the English Language by non-linguistic students. It considers modern methods of developing motivation. Motivation is related to the effectiveness of learning since. It is always based on students' desire to learn and use English in their future professional environment. The need for a communicative approach in teaching is emphasized. The article highlights the importance of involving emotional sphere of non-linguistic students. It draws attention to the positive impact of modern IT-technologies. Internet resources are also considered as increasing motivation for learning the English language. Some methods to work with the resources are presented. Among the pedagogical techniques that stimulate motivation, critical thinking is highlighted. The article dwells on the method of reading with notes and cinquain. They help non-linguistic students to gain positive experience in using English. Positive experience forms a sense of success and motivation for learning the English language. The article resumes that regular creative activity in English contributes to their intellectual and creative development. It increases non-linguistic students' motivation and efficiency of their learning.

Key words: motivation, non-linguistic students, IT-technologies, critical thinking, cinquain, communicative approach, Internet resources.

Введение. В современном мире английский язык – это lingua franca, язык глобализации. Он является официальным языком встреч на высшем уровне, международных конференций по вопросам науки, экономики, культуры, спорта и т.д. Все это привело к повышению престижа умения говорить на английском языке и предмета "иностранный язык" в вузе. Сегодняшние студенты осознают важность умения коммуницировать на английском языке с целью получения престижной работы, для успешной профессиональной карьеры. Тем не менее, проблема мотивированности студентов неязыкового вуза как и раньше находится в фокусе внимания преподавательского сообщества.

Изложение основного материала статьи. Необходимо заметить, что проблема мотивированности существует при изучении любого предмета, но в случае иностранного языка она особенно велика, так как от студента требуется навык коммуницирования и языковая база, которую невозможно наработать лишь на занятиях в вузе. Многие студенты имеют после школы низкий, иногда почти нулевой уровень владения языком. Они не верят в возможность достижения коммуникативного уровня и уделяют мало времени иностранному языку, перераспределяя его в пользу профильных предметов. Их мотивированность снижается. Студенты-выпускники гимназий и профильных языковых классов средних школ готовы заниматься на уровне Intermediate. Для большинства остальных даже уровень Pre-intermediate часто представляет трудности. Если же английский язык был вторым в школе, а в вузе группа для изучения немецкому языку не набралась, то для студента вообще потребуется уровень Elementary. В большинстве неязыковых вузов такие студенты будут заниматься все одной группой. Соответственно, у студентов с невысоким уровнем языка падает самооценка и мотивация.

И.А. Зимней пишет, что «мотив – это то, что определяет, стимулирует, побуждает человека к совершению какого-нибудь действия, включенного в определенную этим мотивом деятельность» [4, С. 217]. С.Л. Рубинштейн считает: «Для того, чтобы учащийся по-настоящему включился в работу, нужно сделать поставленные в ходе учебной деятельности задачи не только понятными, но и внутренне принятыми им, т.е. чтобы они приобрели значимость для учащегося и нашли, таким образом, отклик и опорную точку в его переживании» [7]. То есть, деятельность и мотивация тесно связаны.

Важно также понимать различие между понятиями «мотивация» и «мотив». Исследователь данной проблемы Л.И. Божович пишет, что «в качестве мотива могут выступать предметы внешнего мира, представления, идеи, чувства и переживания. Словом, все то, в чем нашла свое воплощение потребность» [3, С. 53].

Мотивация выполняет несколько задач: побуждает студента, придает его деятельности по изучению языка индивидуальную значимость.

Большая часть исследований мотивации подтверждает фундаментальный принцип: мотивация определяет усилия, которые вкладывает студент. Усилия влияют на результаты. В свою очередь, положительные результаты ведут к развитию способностей. Следовательно, за счет повышения мотивации студентов преподаватель поддерживает их способности к изучению иностранного языка. Таким образом, создание мотивации является крайне важной задачей, так как она и есть движущая сила при овладении иностранным языком.

Многокомпонентность задачи повышения мотивации к изучению иностранного языка в неязыкового вуза подчеркивают многие исследователи. Предлагаются следующие решения данной проблемы:

1. создание специально разработанной системы упражнений, выполняя которые, учащиеся ощущали бы результат своей деятельности;
2. вовлечение эмоциональной сферы в процесс обучения;
3. педагогическое воздействие преподавателя, наличие стимулов;
4. использование на уроках аудиовизуальных средств;
5. использованием личностной индивидуализации [8, С. 3].

Из опыта работы со студентами-нелингвистами можно утверждать, что важно вовлекать эмоциональную сферу студентов в учебный процесс. Например, в группах «Технология изделий легкой промышленности», при работе над темой «Современные высокотехнологичные ткани», преподаватели включают элементы поисковой деятельности, познавательные мотивы, которые поднимают учебную деятельность на уровень самообразовательной и творческой активности. При выполнении проектов студенты пользуются английским языком для поиска информации, затем представляют результаты своего исследования в виде презентации на английском языке, сравнивая, например, характеристики новых швейных материалов.

При описании, например, капсульной коллекции модной одежды, студенты получают задание подобрать наиболее подходящие современные швейные материалы, обосновав их выбор с точки зрения технологии изготовления и потребительских качеств изделия.

Работая над подобными заданиями, студенты видят конкретный результат – достижение определенного коммуникативного успеха в рамках выполненной задачи. Это придает студентам-нелингвистам уверенность в своих силах, поднимает их мотивацию к дальнейшему изучению языка.

Также, из опыта работы со студентами неязыкового вуза видно, что стимулируют мотивацию:

1. самостоятельная работа на уроке;
2. проблемный, творческий характер заданий;
3. интерактивные формы работы;
4. профессионально-ориентированный характер заданий;
5. применение в процессе обучения современных цифровых технологий;
6. регулярный контроль знаний и умений;
7. доброжелательные взаимоотношения студентов.

Среди вышеперечисленного, позитивный отклик и интерес со стороны студентов-нелингвистов всегда вызывает применение в процессе обучения современных цифровых технологий. Кроме того, включение цифровых технологий в процесс изучения английского языка способствует повышению эффективности обучения. Не секрет, что сегодня студенты могут иметь более современные девайсы, чем может дать им вуз, и интернет-ресурсами они пользуются чаще, чем преподаватели. Студенты готовы и хотят использовать знакомые им технологии для обучения. Например, в рамках BYOD (Bring Your Own Device – принеси свое устройство), когда предполагается, что студенты как бы помогают преподавателю проводить занятие: совместно осуществляют поиск информации на англоязычных ресурсах с помощью своих смартфонов. В рамках данного формата также предполагается активное использование на занятиях онлайн и офлайн электронных словарей, которые прочно завоевали симпатии студентов в силу своей доступности и удобства пользования.

Сегодня, подготавливая занятие по английскому языку для студентов вуза, преподавателю следует искать информацию в различных источниках, также используя цифровые устройства. Например, весьма обширны дидактические возможности существующих в социальных сетях языковых сообществ, в том числе международных профессиональных сообществ на английском языке, а также он-лайн групп по изучению английского языка [6, С. 135-137]. Например, в качестве практики письма студенты могут писать твитты или просто короткие сообщения (не больше 80-100 символов), которые можно было бы публиковать на странице в подобных профессиональных соцсетях.

В сочетании с традиционными методами обучения иностранному языку привлечение интернет – ресурсов позволяет реализовать такую модель учебного процесса, которая даст возможность создавать одновременно образовательную и информационную среду, в которой будут развиваться и совершенствоваться творческие способности студентов [5, С. 76].

Еще один вариант использования интернет-ресурсов – студенты подписываются на видеоблогера, работающего в близкой им профессиональной области, и комментируют его ролики. Например, видеохостинг YouTube предлагает множество англоязычных ресурсов для тех, кто выбирает строить свою карьеру в индустрии отельного и ресторанного сервиса (специальность «Менеджмент гостиничных и ресторанных комплексов»). Преподаватель может использовать короткие видео данных ресурсов с заданием для студентов, например:

- прокомментировать действия персонала в какой-либо ситуации;
- дать совет, как профессионально разрешить показанную проблему;
- предложить коррективы в концепцию отеля/работу с персоналом/дизайн общественных пространств, и т.д.;
- выделить достоинства и недостатки выбранной менеджером стратегии, и т.д.

Коммуникативная составляющая подобной деятельности на английском языке в профессиональном контексте важна как с точки зрения подготовки студентов к выполнению своих будущих профессиональных обязанностей, так и потому, что показывает студенту его успех, способность осуществлять свою профессиональную деятельность на английском языке, мотивирует студента-нелингвиста к дальнейшим достижениям.

С целью повышения качества образования в вузах в последние годы наряду с традиционными методами обучения стали активно использоваться технологии дистанционного обучения. Они применяются как самостоятельная система для обучения студентов, так и в качестве дополнения к основному образовательному процессу. Размещенные на сайте вуза материалы по предметам (методический, лекционный, практический) облегчают подготовку студентов к срезовым и самостоятельным работам, дают возможность пройти тестирование по английскому языку в режиме online. Это крайне важно, так как иностранный язык не является профильным предметом в неязыковом вузе, и учебных часов для овладения коммуникативными умениями всегда недостаточно. Однако современная информационно-образовательная среда вуза дает возможность разрешить данную проблему увеличения плотности коммуникации студентов на иностранном языке и повышения качества обучения за счет применения современных средств, объёмных электронных библиотек, авторских методических разработок преподавателей вуза, а также ресурсов Интернета, содержащих аутентичную актуальную

информацию и т.д. Таким образом, значительно расширяется круг учебных материалов, предлагаемых студентам. В работе с подобными ресурсами преподаватель играет существенную роль как наставник и консультант [1, С. 22-23]. Получение актуальной информации способствует повышению мотивации к изучению иностранного языка.

Стимулируя интеллектуальную активность студентов, вовлекая их в отбор и организацию учебного материала, преподаватель тем самым развивает их способности и навыки обучения и самообучения, выводя процесс обучения английскому языку на новый, качественно более продвинутый уровень, что также поднимает самооценку и заинтересованность студентов-нелингвистов в высоких результатах [1].

В перспективе языковую среду с максимально полным погружением в язык можно создавать с использованием технологий дополненной реальности (компьютерного устройства в виде очков/шлема виртуальной реальности, воспроизводящих окружающий мир наряду с информацией о его объектах) [6, С. 131-143]. Несомненно, у данных технологий хороший потенциал поддержания и укрепления интереса студентов к изучению иностранных языков.

Среди педагогических стимулов, формирующих и повышающих мотивацию студентов неязыковых специальностей к изучению иностранного языка, можно назвать современные педагогические технологии, например, технологии критического мышления.

В основе технологии критического мышления заложено творческое сотрудничество студентов и преподавателя, развитие у студентов аналитического подхода к учебному материалу, т.е. «система педагогических стратегий и приемов, которая подразумевает анализ и оценку огромного потока поступающей информации, логическое построение собственных суждений, аргументированные выводы, выделение проблем и нахождение рациональных путей решения учебно-профессиональных и повседневных задач» [10].

Задачи технологии развития критического мышления – научить выбирать необходимую информацию и оценивать надежность ее источников, выделять проблему, определять причинно-следственные связи, разрабатывать стратегии достижения цели, сравнивать, сопоставлять, исправлять собственные ошибки, уважительно относиться к другой точке зрения.

Из опыта работы со студентами-нелингвистами, в рамках технологии развития критического мышления можно предложить, например, «чтение текста с пометками». Преподаватель предлагает студентам прочитать текст и сделать пометки на полях: A – известная информация, B – новая информация, C – я думаю иначе, D – информация, требующая пояснений, E – интересная информация.

После проставления пометок на полях, проработанная информация оформляется в виде таблицы. Таким образом, студенты повторно анализируют свою предварительную работу. Затем, студентам предлагается обсудить комментарии к информации в парах или небольших группах, аргументировать свои выводы, что мотивирует их к более глубокому изучению данной темы средствами английского языка. А организация обсуждения в парах или группах помогает студентам быстрее выделить и оценить возможное решение проблемной ситуации, поднимает их интеллектуальный и коммуникативный уровень, вырабатывает умение работать в сотрудничестве, уважительное отношение к собеседнику и его точке зрения.

При обучении навыкам письма в неязыковом вузе оправдано активное использование такого метода развития критического мышления как синквейн, когда студенты творчески резюмируют полученную информацию, идеи, собственное мнение в нескольких словах и по определенной схеме:

- первая строка. Кто? Что? Существительное, отражающее тему;
- вторая строка. Какой? Два прилагательных, описывающих основную мысль;
- третья строка. Что делает? Три глагола, говорящие о действиях в рамках темы;
- четвёртая строка. Что автор синквейна думает о теме? Фраза из четырёх слов, показывающая отношение. Пословица, цитата, крылатое выражение, собственная формулировка;
- пятая строка. Кто? Что? Слово, словосочетание, синоним к первому слову, показывает личное отношение автора к теме [9].

Составлять синквейны получается у всех без исключения студентов-нелингвистов. Данный метод помогает систематизировать знания по теме, развивает критическое и образное мышление, навыки письменной речи. Получив положительный опыт, студенты более мотивированы к дальнейшему изучению английского языка.

Выводы. Таким образом, стимулируя мотивацию студентов-нелингвистов к изучению английского языка, преподаватель стимулирует их желание участвовать в образовательном процессе. Рассмотренные выше технологии, методы и приемы поддерживают мотивацию, создавая положительную установку и побуждая студентов-нелингвистов изучать язык. Регулярная и творческая работа над повышением уровня мотивации также способствует развитию познания, интеллектуальной и творческой деятельности студентов на иностранном языке, что, в свою очередь, приводит к повышению эффективности всего процесса обучения английскому языку в неязыковом вузе.

Литература:

1. Аксёнова И.Н. Использование ИКТ при организации самостоятельной работы бакалавров журналистов в обучении иностранному языку // Организация самостоятельной работы студентов: Материалы докладов II Всероссийской научно-практической интернет-конференции «Организация самостоятельной работы студентов». – Саратов: Новый проект, 2013. – С. 21-25.
2. Андреев А.А. Становление и развитие дистанционного обучения в России // Высшее образование в России, 2012. – № 10. – С. 106-111.
3. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды / Под ред. Д.И. Фельдштейна. 2-е изд. М.: Изд-во «Институт практической психологии». – Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 352 с.
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – Москва: Логос, 2000. – 384 с.
5. Крайнева Н.М., Золотова М.В., Гришакова Е.С. Исследование дидактических возможностей ресурсов социальных сетей (языковых сообществ) и иных интернет-ресурсов в процессе обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов // Высшее образование сегодня. – №4. – С. 74-78.
6. Крючков В.А. Коммуникативная самореализация в условиях сетевого сообщества обучаемых // Российский научный журнал. – 2010. – №2(15). – С. 131-143.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб: «Питер», 2018. – 714 с.
8. Фуфурина Т.А. Пути повышения мотивации при изучении английского языка у студентов МГТУ им. Н.Э. Баумана. Гуманитарный вестник. – 2014. – Вып. 1. – URL:https://www.researchgate.net/publication/290243724_The_ways_for_increasing_motivations_in_learning_English_by_the_students_of_Bauman_MSTU
9. Что такое синквейн и как его составить. [Электронный ресурс]. URL: https://koncpekt.ru/metodicheskaya-kopilka/obmen-opytom/4470-chto-takoe-sinkveyn-i-kak-ego-sostavit.html. (дата обращения 15.01.2022).

10. Ennis, R.H. The Nature of Critical Thinking: An Outline of Critical Thinking Dispositions and Abilities [Электронный ресурс]. – URL: http://faculty. education.illinois.edu/rhennis/documents/TheNatureofCriticalThinking_ 51711_000.pdf. (дата обращения 23.01.2022).

Педагогика

УДК 378

кандидат искусствоведения, профессор Стачинский Владимир Иванович
Петрозаводская государственная консерватория имени А.К. Глазунова (г. Петрозаводск)

ТЬЮТОРСТВО В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ: К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ БУДУЩЕГО КОНЦЕРТНОГО ИСПОЛНИТЕЛЯ

Аннотация. В статье исследуется один из важнейших аспектов формирования профессионального мировоззрения будущего концертного исполнителя – выбор оптимального формата обучения с точки зрения освоения обучающимся максимально широкого спектра компетенций, составляющих содержание мировоззренческой парадигмы. Исходя из положения о том, что формирование мировоззрения должно быть выделено в отдельный курс в силу сложности и объемности учебных задач, автор указывает, что реализация, представляемых в значительной части научных публикаций специальных курсов, построенных на групповом формате, всегда будет сопряжена с риском недостаточной включенности обучаемого в образовательный процесс. Для решения этой проблемы автор предлагает внедрение в общий образовательный процесс будущего концертного исполнителя тьюторства. В статье обосновывается утверждение, что, с одной стороны, формат работы с тьютором дает возможность обеспечить реализацию индивидуального подхода, необходимого для усвоения столь обширного объема знаний и навыков, составляющих мировоззрения, с другой стороны, он представляется потенциально более эмоционально увлекающим обучающегося. Кроме того он позволяет избежать деструктивной конкуренции за формирование мировоззрения с педагогом по специальности, который в большинстве случаев в современной музыкальной педагогике остается главным источником профессионального мировоззрения.

Ключевые слова: формирование профессионального мировоззрения будущего концертного исполнителя, индивидуально-ориентированный подход в обучении, тьютор, методические принципы образовательного процесса.

Annotation. The article examines one of the most important aspects of the formation of a professional worldview of a future concert performer – the choice of the optimal training format in terms of mastering the widest possible range of competencies that make up the content of the worldview paradigm. Based on the position that the formation of a worldview should be singled out as a separate course due to the complexity and volume of educational tasks, the author points out that the implementation of special courses presented in a significant part of scientific publications, built on a group format, will always be associated with a risk of insufficient inclusion student in the educational process. To solve this problem, the author proposes the introduction of tutoring into the general educational process of the future concert performer. The article substantiates the assertion that, on the one hand, the format of working with a tutor makes it possible to ensure the implementation of an individual approach necessary for mastering such a vast amount of knowledge and skills that make up the worldview, on the other hand, it seems to be potentially more emotionally captivating for the student. In addition, it allows you to avoid destructive competition for the formation of a worldview with a teacher in the specialty, which in most cases in modern music pedagogy remains the main source of professional worldview.

Key words: formation of the professional outlook of the future concert performer, an individually-oriented approach to teaching, a tutor, methodological principles of the educational process.

Введение. Актуальность темы данной статьи обусловлена тем, что в современных научных публикациях и методических разработках, посвященных проблемам формирования профессионального мировоззрения у будущих концертных исполнителей (и в целом будущих специалистов в области гуманитарных знания и практики), недостаточное внимание уделено поиску оптимального формата реализации данного процесса.

В большинстве случаев речь идет об информативных и весьма эффективных концепциях, которые их разработчики предлагают реализовывать исключительно в рамках группового формата. Ярким примером тому являются научные публикации и фундаментальные диссертационные исследования таких авторов, как Р.Н. Афонина [1], Л.П. Реутова [3], С.Ю. Рыбин [4] и многих других. В работах Р.Н. Афониной приведены ценнейшие методические взгляды на сущность функционального разделения разных областей знания и практики, формирующих мировоззрения; в диссертации Л.П. Реутовой дана подробнейшая структура системы знаний, установок, умений, навыков, компетенций, формирующих мировоззрение; в диссертации С.Ю. Рыбина представлена методическая модель формирования профессионального мировоззрения у будущих музыкантов, обобщающая опыт его педагогической работы и многочисленных исследований в области музыкальной педагогики. Однако планируемые авторами специальные курсы должны реализовываться через лекции и семинары, что обуславливает риск недостаточной эмоциональной включенности обучаемых для обретения компетенций, составляющих профессиональное мировоззрение будущего концертного исполнителя.

Изложение основного материала статьи. В поисках оптимального формата учебной работы с будущими концертными исполнителями по формированию их профессионального мировоззрения автор исходит, прежде всего, из специфики собственной оригинальной концепции, которая может стать полезной и для использования в исследованиях данной проблематики. Основным «ядром» разрабатываемой экспериментальной методики является идея о диалектическом взаимодействии мастерства исполнительской интерпретации и формирования профессионального мировоззрения. Взаимовлияние этих двух компонентов данной профессиональной сферы представляется еще более очевидным, если рассматривать исполнительский процесс как результат реализации в действии профессионального мировоззрения, когда исполнительскую интерпретацию можно представить как своего рода модель, уменьшенную копию мировосприятия концертного исполнительства и когда проявление мировоззрения является воплощением исполнительской интерпретации. Центральный интеллектуально-эмоционально-практический процесс в профессиональной деятельности концертного исполнителя обретает в динамике те же свойства, что и процесс становления профессионального мировоззрения, который, в свою очередь, составляет вершину в структуре овладения профессией.

Подтверждение предположения о сходстве характеристик и структуры исполнительской интерпретации и профессионального мировоззрения концертного исполнителя можно найти и в некоторых фундаментальных научных исследованиях. Так, например, М.Д. Корноухов в свете осмысления феномена исполнительской интерпретации в музыкально-педагогическом образовании указывает: «В музыкально-педагогическом процессе феномен интерпретации является связующим звеном и общим корневым признаком, объединяющим педагогику и исполнительство как два вида вторичного относительно самостоятельного художественного творчества. Это, как правило, двуединая познавательная

деятельность по определению и выявлению, как объективного значения предмета интерпретации, так и субъективного, личностного смысла, что отражается в художественном освоении и созидании личностью фактов и явлений не только мира искусства, но также в социально-культурологической и нравственно-аксиологической константах» [2]. Иными словами, исполнительскую интерпретацию в ракурсе профессиональной деятельности концертного исполнителя можно рассматривать не только как модель мировоззрения и ситуацию реализации всех компонентов уже сложившейся парадигмы, но и как источник познания, дополняющий мировоззрение. В ракурсе такого понимания процесс исполнительской интерпретации, в его эмоциональном, теоретическом и практическом компонентах, представляет собой чрезвычайно удобную «платформу», на которой может быть произведена работа над формированием профессионального мировоззрения без риска некорректного, с плохо обозначенной связью, массива данных. И именно это может произойти, если педагог чрезмерно увлечется интегративным подходом, предполагающим комплексное объединение в одну систему данных всего массива изучаемых будущим концертным исполнителем дисциплин.

Основная методологическая идея организации формирования профессионального мировоззрения будущего концертного исполнителя заключается в том, чтобы сопоставить в процессе индивидуальной работы исполнительскую интерпретацию и высшие мировоззренческие категории (в большинстве случаев на начальном этапе обучения представляющие для студентов весьма туманные абстракции) как полюсы одного и того же континуума. В рамках такого подхода свое значение теряет как уровень сформированности профессионального мировоззрения на начало работы, так и его принадлежность к конкретной специализации. Все, что требуется от студента – это имманентно присущий ему «минимум», включающий: эмоциональное реагирование на исполняемый музыкальный текст и зачаточное представление о своем «ремесле» как части огромной системы видов профессиональной деятельности в современном обществе. Однако, как следует из общемировой практики профессиональной подготовки концертных исполнителей, основная часть процесса формирования мастерства исполнительской интерпретации осуществляется в специальном классе. Дополняется она теми знаниями и умениями, который студент получает в рамках изучения музыкально-теоретических и общегуманитарных дисциплин.

На первый взгляд может показаться, что проведение в жизнь представленных выше идей вполне может быть осуществлено в рамках традиционной методической модели, при которой специальный класс остается главным источником мастерства исполнительской интерпретации и, как следствие, источником профессионального мировоззрения. Действительно, проведение простейших параллелей между эмоциональным отношением к исполнительскому процессу, как способу творческого самовыражения, и коммуникацией с аудиторией, как способу взаимодействия с социокультурной средой, выявляет контуры будущего каркаса, на который впоследствии будет «нанизана» оптимальная для студента (и не противоречащая государственному стандарту) совокупность знаний, умений и навыков, обретаемых им посредством обширного комплекса изучаемых в вузе дисциплин. Применение исключительно индивидуального формата, который реализуется в специальном классе, становится основой данного комплекса. Ведь групповой формат обучения не позволит в условиях учебного плана взять на себя решение всех указанных задач на соответствующем высоким стандартам современного образовательного процесса уровне. С другой стороны, как уже было отмечено, попытка использовать индивидуальные занятия в специальном классе в качестве пространства реализации мировоззренческих идей будет обречена на неудачу в силу отсутствия у педагогов конгруэнтных мировоззренческих парадигм.

Однако преодолеть эту трудность можно за счет создания экспериментального факультатива, реализуемого с использованием в качестве основного индивидуального формата обучения. Факультативный способ организации занятий оптимален для апробации и реализации данной методики по нескольким причинам. Во-первых, включение в учебный план новой дисциплины, представляется возможным не ранее экспериментальной верификации ее эффективности и полезности. На этапе же апробации значительная структурная свобода в реализации учебного материала, характерная для факультативных занятий, позволяет устранить выявляемые в процессе практического применения изъяны методики. Во-вторых, свобода посещения факультативных занятий снижает риск возникновения деструктивных конфликтов между педагогом по специальности и ведущим факультатива, поскольку присутствие на нем – результат свободного выбора учащегося, сделанного на основе выявления соответствующей потребности. Кроме того, предлагается во избежание деструктивных форм конкуренции достаточно строго разграничить целеполагание в рамках занятий в специальном классе и в рамках факультативных занятий. Так, если цель дисциплины «Специальный инструмент» заключается в овладении мастерства исполнительства на нем, то цель факультатива представляется гораздо более общей. Она заключается в формировании у студента видения этой деятельности и себя как ее актора в контексте целей и задач своей профессиональной деятельности, являющейся в свою очередь частью мир-системы и находящейся в сложном взаимодействии с другими ее компонентами. На деятельностном уровне достижение этой цели проявится в обретении учащимся навыков осознанного управления психоэмоциональным и материальным содержанием и интенцией своего профессионального занятия.

Важно, чтобы и ведущий курса не был педагогом в классическом смысле этого слова, транслирующем собственный исполнительский опыт. Для реализации такой методики мы предлагаем специалиста, который обозначается английским термином «tutor» (рус. «тьютор»). Согласно наиболее широкому толкованию понятия, тьютор – это педагог, проводящийся занятия индивидуально, частным образом [7]. Однако в свете всеобщей модернизации образовательных систем, интенсифицировавшейся со второй половины XX столетия, значение термина стало меняться. Так, например, Н.В. Чиркова полагает, что современное «тьюторство невозможно отнести к классической педагогике, которая организовывала образование в ракурсе просвещенческой модели, как целенаправленный путь наверх, как паломничество… Динамика реальности, её неустойчивость, калейдоскопичность изменений, непредсказуемо меняющиеся «формы», под которые можно было бы возводить ученика – всё говорит о невозможности однонаправленного образовательного пути. Более адекватным сегодня может быть другое педагогическое кредо, а именно: в образовании готовится человек, которому придётся много раз в жизни сменить свои профессиональные обязанности, поменять жизненные стратегии, которые теперь выстраиваются ситуационно, не под общую «форму», но как индивидуализированные и конкретные. Образование не может не быть индивидуализированным, а значит, и взгляд на педагогическое отношение меняется. Его просветительская модель трансформируется в модель сопровождения. Тьютор (помощник, фасилитатор, коуч, консультант, менеджер и т.п.) сопровождает, проводит, помогает человеку в его самостоятельном пребывании в знаниях, в запутанности <… > профессионального мира, в сцепленности различных наук, культур, социальных структур и т.п.» [6, С. 39].

Выводы. Указываемая функция тьютора как проводника через «сцепление наук и культур», чья деятельность заключается не столько в обеспечения усвоения учащимся конкретных навыков и умений, а в научении его самостоятельному ориентированию в окружающей многообразной реальности и своих потребностях относительно ее, абсолютно тождественна той функции, которую реализует ведущий предлагаемого нами факультатива. И в этом плане именно работа с тьютором представляется наиболее предпочтительной при организации специального курса по формированию профессионального мировоззрения у будущего концертного исполнителя.

Выделим три основные причины:

– работа с тьютором предполагает индивидуальный формат и индивидуально-ориентированный подход, что необходимо при освоении компетенций будущим концертным исполнителем, составляющих профессиональное мировоззрение;

– учитывая значимость выработки рефлексии как важного механизма координации компонентов мировоззрения, а также значимость самостоятельности в выработке индивидуального «профиля» мировоззрения у студента, тьютор представляется более уместной кандидатурой, чем педагог, поскольку первый не только осуществляет контроль за учебным процессом, но и помогает обучаемому обрести свободу обращения с получаемыми комплексами знаний и умений;

– работа с тьютором обладает большим потенциалом в плане эмоционального вовлечения обучаемого в образовательный процесс нежели групповые занятия лекционного и семинарского типа;

– стратегия выстраивается с учетом индивидуальных интересов обучаемого, и, что особенно важно, обучение предполагает постоянный рефлексивный поиск в эмоциональном содержании будущей профессиональной деятельности, что должно сопровождаться переживанием студентом ярких позитивных эмоций, в том числе, от ощущения возрастания уровня личной свободы в профессиональной деятельности и возбуждения живого интереса от прояснения своей роли, своей функции как компонента мир-системы;

– тьюторство даст возможность избежать деструктивной конкуренции специального курса с учебным процессом в специальном классе. Это обусловлено тем, что тьютор не ставит своей целью опровержение и подтверждение мировоззренческих посылов основного педагога (если таковые вообще имеют место быть). Его задача заключается в том, чтобы отношение студента к этим посылам стало максимально осознанным. Тьютор в большей степени поможет студенту увидеть самого себя в ракурсе музыкальной культуры: отследить свои эмоции и мысли, выявить свои истинные предпочтения. Но в конечном итоге, окончательный выбор парадигмы будет делать сам студент.

Литература:

1. Афонина Р.Н. Фундаментальное значение целостного научного знания в формировании миропонимания современного специалиста // Формирование системного мировоззрения современного человека. Сборник материалов научно-практической конференции. – Алт ГПУ. – 2017. – С. 115-117

2. Корноухов М.Д. Феномен исполнительской интерпретации в музыкально-педагогическом образовании: методологический аспект. Автореферат дис. … докт. педагог наук. 13.00.08 / Корноухов Михаил Дмитриевич. – М. – 2011. – 49 с.

3. Реутова Л.П. Система формирования и развития профессионально-педагогического мировоззрения учителя. Автореферат дис. … докт. педагог. наук. 13.00.08 / Реутова Людмила Петровна. – Майкоп. – 2006. – 43 с.

4. Рыбин С.Ю. Формирование профессионального мировоззрения студентов музыкальных специализаций в вузах культуры и искусств: Автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Рыбин Сергей Юрьевич: Москва, 2001. – Режим доступа: http://www.dslib.net/teoria-vospitania/formirovanie-professionalnogo-mirovozzrenija-studentov-muzykalnyh-specializacij.html (Дата обращения: 23.12.2021)

5. Чиркова Н.В. «Тьютор» versus «Учитель»? // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2009. – Выпуск № 2 (80). – С. 38-41.

6. Tutor. Mirriam-Webster Dictionary [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.merriam-webster.com/dictionary/tutor (Дата обращения: 23.06.2021)

Педагогика

УДК 378.046.4

преподаватель Теуважуков Аслан Хасанович
Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал)
Федерального государственного казенного образовательного учреждения
высшего образования Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик);
преподаватель Дауров Алим Ибрагимович
Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал)
Федерального государственного казенного образовательного учреждения
высшего образования Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик)

РИСКИ И ОГРАНИЧЕНИЯ ПРОЦЕССА ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОТРУДНИКОВ МВД РОССИИ

Аннотация. В статье представлен обзор рисков и ограничений процесса принятия решений сотрудниками МВД. Навыком принятия решений необходимо владеть каждому сотруднику в профессиональной деятельности. Сотруднику ежедневно приходится принимать важные оперативные решения. Однако возникают ситуации, когда принятое решение оказывается не правильным. Это заставляет сотрудника усомниться в правильности принимаемых им решений, что может привести к переоценке будущих решений. Автор статьи характеризует риски процесса принятия решений в профессиональной деятельности сотрудников МВД. Это безотносительность к личности сотрудника, глобальность мышления, определение причин, учет потребностей общества, соподчиненность решения и личности, путь к результату, правило 24-х часов. В статье также характеризуются ограничения процесса принятия решений в профессиональной деятельности сотрудников МВД. Это – усталость в принятии решений, ее причины и последствия. Для улучшения процесса принятия решений в правоохранительных органах следует учитывать несколько моментов. Необходимо, учитывая практические возможности офицеров, сводить к минимуму варианты в принятии решений.

Ключевые слова: принятие решений, ограниченная рациональность, переоценка решений, профессиональная деятельность, усталость от принятия решений, сотрудники МВД России.

Annotation. The article provides an overview of the risks and limitations of the decision-making process by employees of the Ministry of Internal Affairs. Decision-making skills must be mastered by every employee in their professional activities. An employee has to make important operational decisions every day. However, there are situations when the decision is not correct. This causes the employee to doubt the correctness of his decisions, which can lead to a reassessment of future decisions. The author of the article characterizes the risks of the decision-making process in the professional activities of employees of the Ministry of Internal Affairs. This is irrelevance to the personality of the employee, global thinking, determining the causes, taking into account the needs of society, subordination of the decision and the individual, the path to the result, the 24-hour rule. The article also characterizes the limitations of the decision-making process in the professional activities of employees of the Ministry of Internal Affairs. This is

decision fatigue, its causes and consequences. To improve the decision-making process in law enforcement, several points should be considered. It is necessary, taking into account the practical possibilities of officers, to minimize options in decision-making.

Key words: decision-making, bounded rationality, reassessment of decisions, professional activity, decision-making fatigue, employees of the Ministry of Internal Affairs of Russia.

Введение. Принятие решений в рамках профессиональной деятельности сотрудников МВД является глобальной проблемой. Ежедневно им приходится принимать важные оперативные решения. Они стараются принимать наилучшие решения в зависимости от обстоятельств. Но, как подтверждают исследования ученых (О. Вегварт, К.В. Кацикопулос, Е.Т. Кокли, А.М. Паркер, А. Рубинштейн, С. Фредерик, B. Fischhoff и др.), возникают ситуации, которые заставляют их понимать, что независимо от того, какое решение принято, оно не всегда бывает правильным. Это заставляет сотрудников усомниться в том, что принимаемые ими решения правильны, и это может привести к переоценке будущих решений.

Изложение основного материала статьи. Проведенное нами исследование позволило определить ключевые суждения по эффективному принятию решений сотрудниками МВД: выявить риски и ограничения.

Прежде всего, охарактеризуем риски процесса принятия решений в профессиональной деятельности сотрудников МВД.

Решение не относится к личности сотрудника. Операционные решения принимаются сотрудником без учета личного благополучия. Все участники события рассчитывают на то, что будет принято правильное решение, а не решение, которое принесет пользу конкретной личности. Принятие наилучшего решения, которое принесет пользу всем, является ежедневной целью сотрудника МВД.

Глобальность мышдения. Когда принимаются решения, основанные на части проблемы, это решение никогда не будет самым эффективным. Средства массовой информации и общество судят об эффективности принятого сотрудником решения по небольшому фрагменту записанного на видео события. Для принятия взвешенного решения необходимо получить полное представление о проблеме.

Принятие правильного решения по объективным причинам. Это трудное решение, потому что оно может быть непопулярным. Примите решение, которое, как вы считаете, является правильным, даже если это решение для сотрудника означает дисциплинарное взыскание. Надо быть готовым взять на себя ответственность за принятое решение.

Потребности общества могут диктовать принятия того или иного решения. Сотрудники МВД призваны защищать граждан в пределах вашей юрисдикции. Если есть проблемы сообщества, которые необходимо решить, то тратить сверхурочное время на проблему неэффективно. Примите решения, которые приносят долгосрочные результаты, а не просто повышают имидж сотрудников. Если инциденты происходят в определенное время, и в это же время сотрудники меняют сменами, то необходимо откорректировать часы смены, чтобы обеспечить присутствие полиции. Это является примером учета соображений сообщества при внесении корректировок.

К каждому решению, которое принимается, «привязан» человек. Решения, которые принимаются, касаются конкретного сотрудника. У каждого сотрудника есть своя специфика (семья, место проживания, национальность и т.д.). Решение руководства будет заключаться в том, чтобы учесть, если это возможно, все функции, которые сотрудники должны выполнять.

Не судите результат – судите путь к результату. Ярким примером здесь может быть политическое давление с целью дисциплинировать сотрудника, который справился с ситуацией как мог, но результат оказался не таким, как все ожидали. Трудно гарантировать конкретный результат; можно только гарантировать, что будет результат.

Самое главное – определить процесс, с помощью которого сотрудник достиг результат. Если процесс несовершенен, пересмотрите его и сделайте его более эффективным. Не сотрудники создавали проблему, они просто следовали директиве профессиональной деятельности. Результаты иногда могут быть не очень хорошие. Можно контролировать только то, что можно контролировать, можно подготовиться к любой мыслимой ситуации, но подозреваемый может и изменит ситуацию за считанные секунды, и сотрудник должен реагировать. Наказание сотрудника за безупречный процесс, но не очень красивый результат отрицательно сказывается не только на самом сотруднике, но и на его коллегах по работе и обществе.

Правило 24-х часов И наконец, 24 часа: когда сотрудник расстроен и принимает немедленное решение, это решение наверняка будет неэффективным и, возможно, разрушительным. Нет необходимости ждать 24 часа во всех случаях, а необходимо просто собрать все факты и затем принять решение.

В принятии оперативных решений нет ничего невозможного. Все, что требуется, – это лидерство, которое обеспечивает возможность поступать правильно для всех, включая сотрудников, руководство, членов семей сотрудников и общество.

Далее охарактеризуем ограничения в принятии решений сотрудниками МВД. Это усталость сотрудников МВД в принятии решений.

Усталость от принятия решений – это хорошо изученное научное явление, объясняющее, что человеческому разуму каждый день доступно ограниченное количество энергии для принятия решений.

Каждое решение, которое принимает человек, одинаково обрабатывается мозгом. Сотрудник, анализируя ситуацию, взвешивает варианты и определяет действия, которые с наибольшей вероятностью приведут к благоприятному результату. Такое поведение повторяется в течение дня многократно. И разум сотрудника расходует энергию каждый раз, когда он принимает решение. Когда наступает усталость от принятия решений, сотрудники могут раздражаться, когда их просят сделать это. Это раздражение, может быть, одним из первых признаков того, что энергия сотрудника для принятия решений почти исчерпана; это информация, которая должно предупредить его о том, что он приближаются к усталости от принятия решений. Когда это прогрессирует до состояния умственного истощения, ранее незаметные признаки начинают становиться более очевидными.

Когда наступает усталость от принятия решений, сотрудники, вероятно, будут действовать одним из двух способов.

Одним из возможных последствий усталости является импульсивное поведение. Это связано с тем, что мозг не имеет запасов энергии, чтобы продумать последствия действий человека. Другой потенциальный эффект утомленного ума заключается в том, что человек замыкается в себе и становится неспособным принять решение.

Другим примером является желание остаться в кресле для отдыха (место декомпрессии после работы) в конце трудного дня.

Вопрос о принятии сотрудниками МВД правильных решений лежит в основе многих горячих дискуссий. Не осознавая этого, правоохранительные органы во многом поддержали эту дискуссию и приняли некоторые разумные решения: сотруднику не надо решать, что надеть или на какой машине ехать; определять время для патрулирования и время перерыва на обед и т.д.

Еще одним из ограничении в принятии решений сотрудниками является то, что чем больше у человека вариантов, тем меньше вероятность того, что он сделает правильный выбор. Однако, увеличение усилий по обучению в этой области повышает вероятность того, что офицеры сделают правильный выбор. Наука по принятию решений объясняет, что, если

предоставить сотрудникам меньшее количество вариантов, то они с большей вероятностью сделают правильный выбор. То есть, факт заключается в том, что решения становятся менее сложными, когда выбор меньше.

Но если наступила усталость от принятия решений, сотрудник МВД, скорее всего, сделает одно из двух: примет неверное решение или не примет никакого решения.

Если офицер принимает неверное решение, это, вероятно, вызвано тем, что сотрудник из-за усталости от принятия решений с меньшей вероятностью полностью обдумал последствия решения. Это может привести к тому, что офицер будет действовать импульсивно или эмоционально, что очень опасно в ситуации применения силы, когда уместность действия может повлиять на безопасность субъекта и офицера. Возможно, это явление может быть одной из причин, по которой некоторые офицеры принимали неверные решения о применении силы в моменты высокого стресса.

Ситуация, когда сотрудник не принял никаких решений. Если сотрудник сталкивается с активным агрессором и находится в состоянии усталости от принятия решений, более вероятно, что он не предпримет никаких действий, что может привести к травме или даже смерти офицера.

При фиксации неконтролируемых элементов усталости сотрудника МВД от принятия решений существует множество способов использования этой информации для улучшения работы правоохранительных органов. Если офицер принимает неправильное решение, возможно, что ситуация вызвана усталостью от принятия решений, а не отсутствием подготовки или преднамеренным безответственным поведением.

Выводы. В профессиональной работе сотрудники МВД принимают важные решения на протяжении всей своей долгой профессиональной деятельности, поэтому участки мозга, отвечающие за эти функции, истощаются. Эта усталость от принятия решений, безусловно, влияет на семью офицера и влияет на то, как офицер ведет себя после работы. Однако важно понимать и исследовать, какое потенциальное влияние это может оказать на сотрудников, пока они еще находятся на службе. Возможно ли, что усталость от принятия решений является фактором, который может поставить под угрозу способность сотрудника принимать правильные решения?

Чтобы улучшить процесс принятия решений в правоохранительных органах, следует учитывать несколько моментов. Необходимо сделать обдуманный вывод, учитывая практические потребности офицеров, а также сводя к минимуму варианты. Важно учесть то, что сотрудник больше подвержен риску усталости от принятия решений в конце своего рабочего дня, чем в начале. Кроме того, важно, чтобы руководители правоохранительных органов осознали возможность того, что факторы, влияющие на деятельность сотрудника вне службы, могут распространяться и влиять на его или ее способность принимать решения на работе. Например, если сотрудник явится за смену после напряженного экзамена в колледже или экзамена по повышению квалификации, это может создать значительный уровень усталости от принятия решений, что может привести к ситуации, когда этот офицер продемонстрирует скомпрометированную способность принимать правильные решения во время своего рабочего дня.

Изучая научные исследования, можно подтвердить представление о том, как сотрудники МВД, работающие в правоохранительных органах, подвержены влиянию тех же человеческих факторов, которые существуют у всех людей. Лучше понимая, как функционирует мозг, администраторы и руководители могут начать применять эти научные знания, чтобы улучшить работу правоохранительных органов по организации процесса принятия решений в профессиональной деятельности.

Литература:

1. Кузнецов, О. Ограниченная рациональность и принятие решений / О. Кузнецов // https://www.researchgate.net/publication/333396073_ Ogranicennaa_racionalnost_i_prinatie_resenij/citation/download
2. Меллерс, Б., Унгар, Л., Барон, Дж., Рамос, Дж., Геркей, Б., Финчер, К., Тетлок, Ч.П. Психологические стратегии для победы в турнире по геополитическому прогнозированию / Б. Меллерс, Л. Унгар, Дж. Барон, Дж. Рамос, Б. Геркей, К. Финчер, Ч.П. Тетлок // Психологическая наука. – 2014. – № 25 (5). – С. 1106-1115.
3. Паркер, А.М., Fischhoff B. Компетенция по принятию решений: внешняя проверка через индивидуальный подход / А.М. Паркер, B. Fischhoff // Журнал поведенческих решений. – 2005. – №18 (1). – С. 1-27.
4. Рубинштейн, А. Время отклика и принятие решения: экспериментальное исследование / А. Рубинштейн // Суждение и принятие решений. – 2013. – №8 (5). – С. 540-551.
5. Фаррар, Келлер, Н., Кокли, Е.Т., Кацикопулос, К.В., Вегварт, О. Натуралистическая эвристика для принятия решений / Фаррар, Н. Келлер, Е.Т. Кокли, К.В. Кацикопулос, О. Вегварт // Журнал когнитивной инженерии и принятия решений. – 2010. – №4 (3). – С. 256-274.
6. Фредерик, С. Когнитивное размышление и принятие решений / С. Фредерик // Журнал экономических перспектив. – 2005. – 19 (4). – С. 25-42.
7. Kelley, H.H. & Michela, J.L. Теория атрибуции и исследования / H.H. Kelley, J.L. Michela // Annual Review of Psychology. 1980. – №31. – pp. 457-501.

Педагогика

УДК 376.4

магистрант Уварова Анна Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат психологических наук, доцент Конева Ирина Алексеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ АДАПТАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Аннотация. Статья посвящена особенностям сопровождения адаптации к образовательной среде дошкольников с расстройствами аутистического спектра (РАС). Ранняя организация процесса адаптации является важным фактором эффективности образовательного процесса. К основным трудностям ранней адаптации детей к образовательной среде относятся формирование социальных контактов со взрослыми и сверстниками, усвоение новых правил поведения и режимных моментов. Особенно трудно процесс адаптации к образовательной среде проходит у детей с РАС. Это связано с особенностями их развития, а именно с нарушениями в социально-коммуникативном взаимодействии и ограниченностью и повторяемостью в интересах и деятельности. Актуальность проблемы побудила нас к организации исследования адаптации к образовательной среде дошкольников с РАС. В процессе анализа исследований нами были выделены критерии

адаптированности дошкольников к образовательной среде. К ним относятся: эмоциональный фон поведения ребенка, его взаимоотношения со взрослыми и сверстниками, уровень сформированности игровых навыков и навыков самообслуживания. Для изучения выделенных критериев нами была подобрана батарея методик. Исследование проводилось среди дошкольников с РАС в сравнении с их нормально развивающимися сверстниками трех-четырех лет. Результаты исследования подтвердили наличие сложностей в процессе адаптации дошкольников с РАС к образовательном учреждению. Были выявлены нарушения в эмоциональном плане и социально коммуникативном взаимодействии. Игровые навыки и навыки самообслуживания также были сформированы в недостаточной степени. На основе полученных результвтов были сделаны соответствующие выводы. В итоге была определена необходимость в организации дальнейшей коррекционно-развивающей работы по формированию адаптации дошкольников с РАС к образовательной среде.

Ключевые слова: сопровождение, адаптация, расстройство аутистического спектра, образовательная среда, эмоциональный фон поведения, социальное взаимодействие.

Annotation. The article is devoted to the features of supporting adaptation to the educational environment of preschoolers with autism spectrum disorders (ASD). Early organization of the adaptation process is an important factor in the effectiveness of the educational process. The main difficulties of early adaptation of children to the educational environment include the formation of social contacts with adults and peers, the assimilation of new rules of behavior and regime moments. The process of adaptation to the educational environment is especially difficult for children with ASD. This is due to the peculiarities of their development, namely, violations in social and communicative interaction and limited and repetitive interests and activities. The urgency of the problem prompted us to organize a study of adaptation to the educational environment of preschoolers with ASD. In the process of analyzing the research, we identified criteria for the adaptation of preschoolers to the educational environment. These include: the emotional background of the child's behavior, his relationships with adults and peers, the level of formation of gaming skills and self-service skills. To study the selected criteria, we selected a battery of methods. The study was conducted among preschool children with ASD in comparison with their normally developing peers of three to four years. The results of the study confirmed the presence of difficulties in the process of adaptation of preschoolers with ASD to an educational institution. Emotional and social communication disorders were identified. Gaming skills and self-service skills were also insufficiently developed. On the basis of the results obtained, appropriate conclusions were drawn. As a result, the need was identified for organizing further correctional and developmental work to form the adaptation of preschoolers with ASD to the educational environment.

Key words: support, adaptation, autism spectrum disorder, educational environment, emotional background of behavior, social interaction.

Введение. В настоящее время в психолого-педагогическом пространстве остаются актуальными вопросы организации раннего процесса адаптации дошкольников к образовательной среде как одного из важнейших компонентов, обеспечивающего эффективность образовательного процесса [5, С. 161. 6, С. 3]. Важность ранней адаптации определяется пластичностью и сензитивностью мозга ребенка в период раннего и младшего дошкольного возраста. В первые два-три года жизни дети имеют большой потенциал развития, их мозг обладает высокой пластичностью. Этот период важен для развития и формирования базовых навыков – коммуникативных, социально-бытовых, игровых, а также навыков самообслуживания [2, С. 14].

Этап дошкольного детства – время вхождения ребенка в первую общественную образовательную систему – дошкольное учреждение. На данном этапе ребенку приходится столкнуться с определенными трудностями, связанными с адаптацией к образовательной среде, а именно: изменением режима дня, постоянным контактом с новыми для него людьми, подчинением определенным правилам и требованиям дошкольной организации и т.д. [3, С. 21]. Особенно трудно на данном этапе приходится детям с ОВЗ, в том числе и детям с расстройствами аутистического спектра.

Анализ исследований Е.Р. Баенской, О.С. Никольской, В.Е. Кагана и др. позволил выделить психолого-педагогические особенности развития дошкольников с расстройством аутистического спектра, которые препятствуют их успешной адаптации к образовательной среде [7, С. 62]. Для дошкольников с расстройствами аутистического спектра в процессе формирования адаптации к образовательной среде характерными являются эмоционально-поведенческие (проявления агрессии и самоагрессии) и социально-коммуникативные нарушения (сложность в установлении контактов с педагогами и сверстниками), трудности в следовании режимным моментам ДОУ, низкий уровень развития игровых навыков и навыков самообслуживания [4, С. 231]. Такие дети нуждаются в психолого-педагогическом сопровождении адаптационного процесса и проектировании для них инклюзивной образовательной среды [1, С. 18].

Таким образом, цель нашего исследования заключается в изучении особенностей адаптации дошкольников с расстройствами аутистического спектра к образовательной среде.

Экспериментальной площадкой исследования стали: МАДОУ «Детский сад №130», структурное подразделение «Ресурсный центр для детей с расстройствами аутистического спектра, нарушениями поведения и коммуникации дошкольного возраста» г. Нижнего Новгорода.

Общая выборка испытуемых составила 20 человек: 10 дошкольников с РАС, и 10 детей с нормотипичным развитием. В исследовании приняли участие дети в возрасте от трех до четырех лет.

Изложение основного материала статьи. На основании представленных данных для определения уровня адаптации дошкольников к образовательному учреждению мы выделили следующие показатели:

1. эмоциональное состояние и поведенческие реакции ребенка;
2. особенности социального взаимодействия со взрослыми и сверстниками;
3. уровень развития игровых навыков;
4. уровень развития навыков самообслуживания.

Для изучения выделенных показателей, нами были подобраны следующие диагностические методики:

1. Методика «Диагностика уровня адаптированности ребенка к ДОУ» (А.С. Роньжина);
2. Методика «Готовность вашего ребенка к поступлению в детский сад» (Н.В. Соколовская);
3. Методика «Успешность адаптации детей 3-4 лет в условиях дошкольного учреждения» (А. Остороухова) – 4 серии.

Таблица 1

Результаты методики «Диагностика уровня адаптированности ребенка к ДОУ» (А.С. Роньжина)

	Общий эмоциональный фон поведения	Познавательная и игровая деятельность	Взаимоотношения со взрослыми	Взаимоотношения с детьми	Реакция на изменение привычной ситуации
Дошкольники с РАС	2	1,3	1,2	1,1	1,6
Нормотипичные дошкольники	2,1	2,4	2,3	2,6	2,3

Данные показатели говорят о том, что дошкольники с РАС демонстрируют в среднем выше критерии эмоционального фона поведения по сравнению с другими критериями. В целом, для дошкольников с РАС, как и для дошкольников с нормой развития, характерен достаточно устойчивый эмоциональный фон, но также имеют место и негативные эмоциональные проявления, связанные с вхождением в новую среду. В ситуации неуспеха дети с РАС проявляют агрессивность в поведении, крик, плач, могут скидывать материалы со стола.

Такие критерии как сформированность познавательной и игровой деятельности сформированы ниже среднего. Так в процессе наблюдения было выявлено, что познавательная и игровая деятельность у детей с расстройствами аутистического спектра находятся на низком уровне. У дошкольников отмечаются недостаточно сформированные игровые навыки: игра на уровне манипуляции с предметами, интерес к игрушкам неустойчивый (меньше минуты).

По данным диагностики, взаимоотношения со взрослыми находятся на самом низком уровне. Также по результатам мы видим, что на самом низком уровне у дошкольников с РАС находится критерий взаимоотношения с детьми (нормотипичные дошкольники показывают высокие результаты). Дети с расстройствами аутистического спектра не стремятся к общению со сверстниками, отмечаются уходы от взаимоотношений, стараются уединиться, избежать взаимодействия с детьми. Иногда вступают в контакт при поддержке взрослого, но непродолжительно. Во взаимоотношениях со взрослыми инициативу проявляют редко.

При изменении привычной ситуации у дошкольников с РАС были отмечены следующие особенности: дети часто уходят в нежелательное поведение (крик, плач, завалы на пол, агрессию, самоагрессию).

Таблица 2

Распределение уровней адаптированности к образовательной среде дошкольников с нормой развития и дошкольников с РАС

Уровни адаптированности	Дошк. с РАС	Дошк. с нормой развития
низкий	60%	10%
средний	40%	60%
высокий	0%	30%

Исходя из данных таблицы 2, у дошкольников с нормой развития преобладающим является средний уровень адаптированности к образовательной среде (60%). Далее следует высокий и низкий уровни адаптированности – 30% и 10 % соответственно.

Для детей с РАС характерен низкий уровень адаптированности - 60% детей, далее средний (40%). Детей с высоким уровнем адаптированности выявлено не было.

Таблица 3

Результаты методики «Готовность вашего ребенка к поступлению в детский сад» (Н.В. Соколовская)

Уровни готовности к поступлению в детский сад	Дошкольники с РАС	Нормотипичные дошкольники
Высокий уровень готовности	0%	70%
Средний уровень готовности	80%	30%
Низкий уровень готовности	20%	0%

Исходя из полученных данных, высокий уровень готовности показали 70% детей с нормой развития. Дети, имеющие данный уровень, демонстрировали стабильный эмоциональный фон, положительное отношение к пользованию горшком, проявляли интерес к взаимодействию со взрослыми и сверстниками, а также к окружающим их предметам (игрушкам и т.д.) У детей с РАС высокого уровня готовности не обнаружено, так как в силу особенностей дефекта у них затруднено формирование социально-коммуникативных взаимоотношений, стереотипное, повторяющееся поведение, ригидность мышления. Тем самым, данные особенности затрудняют процесс адаптации детей данной категории.

Средний уровень готовности показали 30% детей с нормой развития и 80% дошкольников с РАС. Низкого уровня готовности нормотипичных дошкольников не выявлено, но при этом 20% дошкольников с РАС не готовы к поступлению в дошкольное образовательное учреждение.

Таблица 4

Результаты методики «Успешность адаптации детей 3-4 лет в условиях дошкольного учреждения» (А. Остороухова)

Уровни адаптации	Дошкольники с РАС	Нормотипичные дошкольники
Высокий	0%	60%
Средний	50%	40%
Сложный	50%	0%
Дезадаптация	0%	0%

Анализируя результаты (табл. 4), полученные в группе дошкольников с РАС, можно увидеть, что уровень адаптированности разделился между средним и сложным. Для детей данной категории характерным было подавленное настроение, нежелание вступать в контакт с другими детьми, безразличие к игровой деятельности. Детей с высоким уровнем адаптации и дезадаптацией не было выявлено. У дошкольников с нормой развития уровень адаптированности в основном высокий. Дети данной группы проявляли стабильный эмоциональный фон, наблюдалась активность, подвижность, желание взаимодействовать со взрослыми и детьми. Детей со сложным уровнем и дезадаптацией не было выявлено.

Выводы. Таким образом, по результатам проведенного исследования, можно сделать вывод, что процесс адаптации к образовательной среде у детей с расстройствами аутистического спектра проходит значительно труднее, нежели чем у их нормотипичных сверстников. При наличии, в целом, стабильного эмоционального фона у них наблюдаются негативные поведенческие реакции в ситуациях неуспеха и при изменении привычной действительности.

Наличие стереотипных моторных движений, недостаточное развитие или отсутствие речи и агрессивное поведение затрудняют процесс адаптации и вхождение в образовательную среду.

Особенности развития данной группы детей также влияют и на формирование социально-коммуникативных связей между ними и взрослыми, а также их сверстниками. Детям с РАС сложно поддерживать социальный контакт, также у них имеются нарушения в понимании и поддержании социальных взаимоотношений.

Игра, как ведущий вид деятельности детей дошкольного возраста, так же сформирована в недостаточной степени. Трудности коммуникации и социального взаимодействия, стереотипные действия с предметами, а так же нарушения речи не позволяют дошкольнику с РАС развивать игровые навыки.

Самообслуживание является одним из важнейших навыков ребенка с РАС. Так как навыки самообслуживания помогают ребенку быстрее адаптироваться к новым условиям. Достаточно часто можно наблюдать, что дети с РАС испытывают трудности в одевании одежды, это может быть связано с нарушениями мелкой моторики, кистевого и пальцевого праксиса.

В связи с этим, для успешного прохождения процесса адаптации к образовательной среде, дошкольникам с расстройствами аутистического спектра необходима организация коррекционно-развивающей работы по формированию навыков социального взаимодействия, игровых навыков, навыков самообслуживания в условиях образовательной среды.

Литература:

1. Барбера, М.Л. Детский аутизм и вербально-поведенческий подход / М.Л. Барбера. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2017. – 304 с.

2. Браткова, М.В. Методические рекомендации к организации и проведению адаптационного периода включения детей с расстройствами аутистического спектра в дошкольную образовательную организацию / М.В. Браткова, О.В. Караневская. – Москва: Парадигма, 2016. – 45 с.

3. Захарова, И.Ю. Лечебно-педагогическая диагностика детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы / И.Ю. Захарова, Е.В. Моржина. – Москва: Теревинф, 2010. – 80 с.

4. Каган, В.Е. Аутизм у детей / В.Е. Каган. – Ленинград: Медицина: Ленинградское отделение, 1981. – 190 с.

5. Конева, И.А. Особенности коммуникативных навыков дошкольников с расстройствами аутистического спектра / Конева, И.А., Быстрова, И.А. // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-1. – С. 161-163.

6. Краснопевцева, Т.Ф. К вопросу о готовности научно-педагогических работников вуза к реализации инклюзивного образования / Краснопевцева Т.Ф., Фильченкова И.Ф., Винокурова И.В. // Вестник Мининского университета. – 2020. – № 1. URL: https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/1061 (дата обращения 22.13.2022) DOI: https://doi.org/10.26795/2307-1281-2020-8-1-5

7. Никольская, О.С. Дети и подростки с аутизмом. – Психологическое сопровождение / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг [и др.]. – М.: Теревинф, 2005. – 224 с.

Педагогика

УДК 37.025.7

старший преподаватель кафедры педагогики Халиуллина Лилия Ринатовна
Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета (г. Елабуга)

РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ (БАКАЛАВРОВ) КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ИМИ ТРУДОВЫХ ДЕЙСТВИЙ

Аннотация. Современное образовательное пространство, характеризующееся качественными изменениями в системе подготовки педагогических кадров, требует пересмотра подходов в обучении и воспитании учащихся, формирования новой модели преподавания предмета, с учетом трудовых действий учителя, указанных в профессиональном стандарте педагога, подразумевает преобразование профессиональной деятельности учителя, нового видения им образовательного процесса, воплощения в жизнь смелых и современных способов разрешения возникающих проблем, а также наличия развитого исследовательского мышления. В связи с этим особо актуальным становится развитие гибких навыков будущих учителей, а именно развитие их исследовательского мышления. В данной статье на основе анализа психолого-педагогической

литературы выявлены трудовые действия учителя, эффективная реализация которых зависит от уровня развития у будущих учителей исследовательского мышления.

Ключевые слова: учитель, будущие учителя, бакалавры, исследовательское мышление, профессиональный стандарт педагога, профессионализм, компетентность, трудовые действия.

Annotation. The modern educational space, characterized by qualitative changes in the system of training teachers, requires a revision of approaches to teaching and educating students, the formation of a new model of teaching the subject, taking into account the labor actions of the teacher specified in the professional standard of the teacher, implies the transformation of the professional activity of the teacher, a new vision of the educational process, bringing to life bold and modern ways of solving emerging problems, as well as having a developed research mind. In this regard, the development of flexible skills of future teachers, namely the development of their research thinking, becomes especially relevant. In this article, based on the analysis of psychological and pedagogical literature, the labor actions of a teacher are identified, the effective implementation of which depends on the level of development of exploratory thinking in future teachers.

Key words: teacher, future teachers, bachelors, research thinking, professional teacher standard, verification, competence, labor activities.

Введение. Динамичные изменения общественной жизнедеятельности, обусловленные, прежде всего, качественным преобразованием информационной инфраструктуры социальных систем различного уровня, придали реформированию системы образования России статус проблемы национальной безопасности. При этом реформы всё чаще связываются с отказом от знаниевой парадигмы в образовании в пользу компетентностной, обеспечивающей способность к самостоятельному поиску информации, ее обобщению и практическому применению в условиях слабой алгоритмизации профессиональной деятельности. В этих условиях от учителей-практиков требуется владение специфической компетенцией самостоятельной информационно-аналитической деятельности, способность к проведению своеобразных практико-ориентированных микроисследований. Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что рассматриваемая компетенция связана с развитием у будущих учителей исследовательского мышления. В связи с этим, целью данного исследования является выявление влияния развития исследовательского мышления у будущих учителей на эффективность реализации ими трудовых действий.

Изложение основного материала статьи. Дж. Дьюи [7] считал, что сознание вообще и исследовательское мышление, на котором основан процесс познания, в частности, не являются продуктами правильного, непрерываемого, привычного хода событий, скорее, наоборот, они появляются там, где возникают острые углы, где появляются напряжённые, неудовлетворительные ситуации. Познание вырастает, таким образом, из неудачи, срыва, из «ощущения несоответствия или затруднения» в ходе опыта. Пока всё идет хорошо, познание бездействует, но «возникновение затруднения» побуждает познание к действию. Ситуация требует переделки, и только это заставляет нас начать поиски знания.

Важность исследовательского компонента в мышлении, а также, каким должно быть мышление учителя рассматривают английские и американские ученые К. Дэй, Дж. Кальдерхед и П. Дениколо [17]. Они рассуждают о том, каким образом лучше привнести исследовательскую работу в деятельность учителя. Первоочередным аргументом в пользу исследовательской деятельности учителя является повышение его профессионализма. Но проблема состоит в том, что чаще всего, исследовательская деятельность учителя не рассматривается учителями как особо полезный навык в решении возникающих проблем. Тем самым учителя как бы оказываются в «неизбежном заточении», в поисках способов обучения и преподавания они мыслят узко.

Для того, чтобы современное общество, могло не только осуществлять какие-то внешние работы, но и развиваться, необходим исследовательский тип мыследеятельности человека. В решении исследовательских задач необходимы определенные навыки исследовательского поиска, а также наличие теоретического мышления, в состав которого входят приемы исследовательского мышления.

Говоря об исследовательском мышлении, А.И. Савенков [13, С. 14-24] акцентирует внимание на том, что исследовательское мышление – это культура мышления, высокий уровень развития познавательных процессов и познавательной деятельности, которые, позволяют делать более точные и качественные умозаключения, расширять возможности мыслительного процесса. Она не является врожденным качеством и не дана человеку в готовом виде, а формируется и развивается в результате освоения им окружающей действительности при помощи сочетания дивергентного и конвергентного мышления, где один тип дополняет другой.

А.Ф. Ануфриев пишет [3] что исследовательское мышление не имеет явно выраженных временных ограничений, а связь его с практикой опосредована. Автор отмечает, что между полученными результатами и их практической реализацией может быть значительный временной интервал. Возможно также получение таких данных, которые в ближайшее время не могут получить применение на практике, но представляют ценность для науки, поскольку открывают перспективы дальнейшего познания интересующего психического явления.

Устанавливая связи исследовательского мышления с другими психическими процессами и личными свойствами, М.А. Белялова [4, С. 78-81] придерживается мнения о том, что исследовательское мышление связано с самоисследованием, исследовательскими умениями и исследовательскими качествами личности, исследовательским подходом к деятельности и опытом исследовательской деятельности. Она подчеркивает, что все эти компоненты входят в состав исследовательской культуры студентов, в число которых входит и исследовательское мышление как мыслительная способность человека к исследовательской деятельности.

Аналогичного мнения придерживается Н.В. Петрова [12]. По ее мнению, исследовательская культура, являясь составной частью общей культуры личности, имеет общие с ней компоненты. Одним из них является исследовательское мышление, как способность человека добывать новые знания через исследовательскую деятельность.

Мнение М.А. Беляловой и Н.В. Петровой разделяет Е.С. Алексеева. Она считает, что исследовательское мышление [1] – это мыслительная способность, результатом которой является получение новой информации. Однако согласно ее определению немаловажным в этом процессе является развитие речи, то есть одним из признаков, характеризующим исследовательское мышление, выступает грамотная работа с понятиями.

Т.В. Донцова и А.Д. Арнаутова [6] рассматривают исследовательское мышление в контексте изучения инженерного мышления, как одно из его составляющих. По их мнению, исследовательское мышление направлено на определение новизны в задаче, умение аргументировать свои действия, полученные результаты и делать выводы.

Как считает М.Г. Горбенко, особенность исследовательского мышления заключается в активном взаимодействии с другими типами мышления: в исследовательском мышлении присутствуют элементы и операционные механизмы аналитического, эмоционально-образного, целостного (интегрирующего), иррационального (бессознательного, интуитивного, ассоциативного), критического, диалектического, эвристического и креативного мышления [5].

Исследовательское мышление [18] – понятие, которое сложно определить однозначно, поскольку оно неразрывно связано с творческим, продуктивным, речевым и другими видами деятельности. Легче определить умения и способности, характеризующие исследовательское мышление, а именно: находить противоречие (проблему) и видеть его в контексте более широкой проблемной области; четко формулировать суть проблемы; осуществлять сбор информации или фактических данных; выдвигать разнообразные предположения (гипотезы); организовывать проверку гипотетических предположений; анализировать и интерпретировать данные (экспериментальные, статистические); выстраивать доказательства гипотез, в том числе, с использованием графических средств представления информации; делать обобщения и формулировать выводы и т.д.

Значимость развития исследовательского мышления для будущего учителя трудно переоценить. В первую очередь это связано с тем, что для осмысления процессов, происходящих в современном обществе, в последние годы широко используется концепция «общества знания». В обществе знания особой ценностью обладают люди, способные генерировать необходимые в данный момент знания [8]. По мнению Н.Штера наука проникает во все сферы общественной жизни. Происходит «насыщение всех сфер жизни и деятельности научным знанием (сциентификация), замещение других форм знания наукой (в т.ч. профессионализация занятий), развитие науки в качестве непосредственной производительной силы [20, С. 33].

Среди современных стратегий обучения ЮНЕСКО [11] выделяет такую стратегию, как «научиться познавать», которая подразумевает, что образование должно помочь учащимся освоить методы познания, приобрести как обширные общие знания, так и глубокие познания; понять права и обязанности и, что наиболее важно, научиться тому, как учиться. И не случайно то, что современная литература, освещающая проблемы современных образовательных реформ, содержит понятие «учитель как исследователь», которое побуждает учителей быть активными исследователями образовательного процесса. Так, К. Мёрдок [19] предлагает определение такого понятия, как «исследующий учитель». Она включает в него особую характеристику учителя, который владеет «навыками мышления более высокого порядка». По ее мнению, учитель должен мыслить критично (или конвергентно), творчески (или дивергентно), рефлексивно (или метапознавательно).

Исследовательское мышление важно и для организации деятельности педагога, его профессионального поведения и эффективности его профессиональной деятельности. Процесс педагогического труда не терпит стандарта и шаблона, хотя масштабы творческих задач педагога могут быть разными, начиная от введения принципиальных инноваций в содержание, формы и методы учебно-воспитательной работы и кончая решением многообразных текущих вопросов, возникающих в различных ситуациях деятельности педагога и требующих мгновенного принятия решения.

В настоящее время одним из документов, представляющим часть масштабного системного образовательного проекта, регламентирующим деятельность учителя является профессиональный стандарт педагога [16].

Возникновение этого документа обусловлено, с одной стороны, перманентным процессом реформирования образования, так как существующие громоздкие квалификационные характеристики и должностные инструкции, сковывающие инициативу учителя, обременяющие его формальными требованиями и обязанностями, отвлекающими от непосредственной работы с учащимися, не отвечают современным требованиям. С другой стороны – потребностями практики. В связи с динамично меняющейся социальной средой, активным процессом информатизации образования, усиления роли психологии в воспитательной деятельности меняются и требования к квалификационным характеристикам учителя [2].

Профессиональный стандарт представляет собой документ, в котором раскрыты трудовые действия, согласно которым учитель должен овладеть действиями по мониторингу и экспертизе качества обучения соответствующему международным стандартам, быть готовым к осуществлению профессиональной деятельности, обладать знаниями, необходимыми для их осуществления.

Для нас наибольший интерес представляют трудовые действия учителя, для осуществления которых требуется реализация исследовательского подхода и синтез различных компетенций, что подразумевает владение педагогом исследовательским мышлением, которое позволит ему выйти за границы привычного и по принципу внешнего дополнения посмотреть на проблему в новом ракурсе, увидеть, казалось бы, невидимое, что расширит и обогатит его информированность. Кроме того, это предохранит учителя от видимости удачной идеи, заставляя сомневаться и продолжать поиск до его рационального завершения. К ним относятся такие трудовые действия, как:

– систематический анализ эффективности учебных занятий и подходов к обучению; проектирование и реализация воспитательных программ;

– реализация воспитательных возможностей различных видов деятельности ребенка (учебной, игровой, трудовой, спортивной, художественной, исследовательской и т.д.);

– выявление в ходе наблюдения поведенческих и личностных проблем обучающихся, связанных с особенностями их развития; применение инструментария и методов диагностики и оценки показателей уровня и динамики развития ребенка;

– разработка (совместно с другими специалистами) и реализация совместно с родителями (законными представителями) программ индивидуального развития ребенка; развитие у обучающихся познавательной активности, самостоятельности, инициативы, творческих способностей, формирование гражданской позиции, способности к труду и жизни в условиях современного мира;

– формирование и реализация программ развития у учащихся универсальных учебных действий; определение на основе анализа учебной деятельности обучающегося способов его обучения и развития [10].

Необходимо обратить внимание на ключевые компетенции в области обучения, отмеченные в профессиональном стандарте педагога, такие как: способность анализировать эффективность уроков, то есть умение проводить самоанализа урока; владение такими формами и методами обучения, выходящими за рамки уроков, как например, эксперименты.

Одним из важнейших современных требований к учителю является умение отслеживать динамику развития ребенка, что также связано с наличием у учителя исследовательского мышления. Учитель должен использовать специальные подходы к обучению для того, чтобы включить в образовательный процесс всех учеников. Он должен быть готовым к переменам, мобильным, способным к нестандартным трудовым действиям, ответственным и самостоятельным в принятии решений [14].

Таким образом, профессиональный стандарт выдвигает требования к личностным качествам учителя, неотделимым от его профессиональных компетенций. В качестве важнейшей можно выделить такую способность, как готовность самостоятельно находить и приобретать новые знания и умения. Современная ситуация в образовании требует особой подготовки специалистов, которые готовы к изменениям, обладают навыками рефлексии и особым исследовательским типом мышления, ценностными установками которого является приоритет образовательных интересов личности над стандартной учебной программой и саморазвития над унифицированным усвоением и «передачей» знаний.

Важным фактором в процессе формирования и совершенствования профессионального мастерства преподавателя по мнению Х.М. Халиловой [15] является его умение находить, изучать и внедрять все новое, передовое, что накоплено в

педагогической науке и практике. Деятельность учителя современной школы наряду с повышением качества образования, гарантированием установленного уровня образовательных стандартов, возрастанием роли и значения духовно-нравственного потенциала педагога, непрерывным овладением прогрессивными технологиями обучения и воспитания, последними достижениями и передового отечественного и зарубежного опыта должна быть направлена на решение новых сложных профессионально-педагогических проблем, требующих интеграции знаний со смежными с педагогикой науками, а так же самостоятельное решение творческих и исследовательских задач.

По мнению А.А. Марголиса [9], в соответствие с профессиональным стандартом педагога должно произойти и модернизация основных профессиональных образовательных программ подготовки педагогических кадров. Особое внимание среди требований к основным образовательным программам должно уделяться формированию исследовательских компетенций будущего педагога, обеспечивающих его возможность осуществлять профессиональное развитие (перестройку своих профессиональных действий) на основе проводимого мини-исследования, встроенного в профессиональную деятельность и рефлексии их оснований. Таким образом, автор говорит о необходимости подготовки педагогов «практиков-исследователей» и «рефлексивных педагогов».

Выводы. Существуют противоположные мнения ученых относительно роли исследовательского мышления в профессиональной деятельности учителя. Согласно первому из них (К. Дэй, Дж. Кальдерхед, П .Дениколо А.И. Савенков, А.Ф. Ануфриев, М.А. Белялова, Н.В. Петрова, Т.В. Донцова, А.Д. Арнаутова, К. Мёрдок и др.), исследовательское мышление учителя активизирует его профессиональную деятельность, совершенствует умение учиться и способствует повышению его профессионального уровня. Второе мнение (А.П. Тряпицына, С.А. Писарева, С. Кеммис, и др.), сводится к тому, что исследовательская деятельность учителя не рассматривается как особо полезный навык в решении возникающих в учебно-воспитательном процессе проблем. Однако в условиях нового Федерального закона «Об образовании» в Российской Федерации», перехода на Федеральные государственные стандарты основного общего образования и появления профессионального стандарта педагога у учителя возникают новые профессиональные компетенции, выраженные в трудовых действиях и связанные с исследовательским мышлением педагога.

Исследовательское мышление рассматривается, как способность человека добывать новые знания в процессе исследовательской деятельности. Таким образом, оно способствует поддержанию систематической самообразовательной деятельности учителя и, следовательно, повышению эффективности учебно-воспитательного процесса.

Профессиональный стандарт педагога и трудовые действия, в частности, предусматривают наличие, а также развитие когнитивных и исследовательских свойств мышления педагога, таких как планирование, анализ, моделирование процесса обучения, рефлексия, поиск новых способов воздействия на учебную деятельность обучающегося и его личность и т.д.

Решение задачи подготовки педагога готового к формированию у учащихся способности самостоятельно учиться оказывается возможным, если в ходе такой подготовки у самого будущего педагога происходит не просто формирование способности к осуществлению профессиональных действий в соответствии с требованиями профессионального стандарта, но формирование способности к самостоятельному развитию своих профессиональных действий и самой профессиональной деятельности на основе использования необходимых для этого способности к проведению рефлексии, исследовательских компетенций, а также развитого исследовательского мышления. Эти составляющие в компетенциях педагога гарантируют его способность к перестройке собственной профессиональной деятельности в новых условиях «общества знания».

В процессе осуществления педагогической деятельности по проектированию и реализации образовательного процесса в общеобразовательных организациях учитель, обладающий исследовательским мышлением, занимается не столько адаптацией имеющихся у него знаний к конкретным учебно-воспитательным ситуациям, сколько поиском общих закономерностей, позволяющих ему выявлять причинно-следственные связи между различными педагогическим фактами и явлениями, и влиять на них с целью повышения эффективности его трудовых действий.

Литература:

1. Алексеева, Е.С. Методический конструктор для развития предприимчивого мышления и поведения; под ред. Т.В. Светенко. – Псков, 2013. – 304 с.

2. Антонова, А.В., Клименко, И.М. Профессиональный стандарт педагога: новые требования и квалификационные характеристики современного учителя / А.В. Антонова, И.М. Клименко // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 6. – С. 81-86.

3. Ануфриев, А.Ф. Развитие диагностического мышления: кейсы из практики психолога: практическое пособие / А.Ф. Ануфриев, В.И. Чмель; Московский педагогический государственный университет. – Москва: Московский педагогический государственный университет (МПГУ), 2018. – 176 с.

4. Белялова, М.А. Исследовательское мышление и исследовательские умения студента в обеспечении качества современного профессионального образования // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – № 10. – С. 78-81.

5. Горбенко, М.Г. Педагогические принципы формирования исследовательских умений и навыков на занятиях искусством в старших классах (Из опыта российского и международного образования): Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 – Москва, 2006. – 199 с.

6. Донцова, Т.В., Арнаутов, А.Д. Формирование инженерного мышления в процессе проектной деятельности / Т.В. Донцова, А.Д. Арнаутов // Инженерное образование. – 2014. – № 16. – С. 71-75.

7. Дьюи, Дж. Реконструкция в философии. Проблемы человека / Пер. с англ., послесл. и примеч. Л.Е. Павловой. – М.: Республика, 2003. – 494 с.

8. Концепция «общества знания» в современной социальной теории: Сб. науч. тр. / РАН. ИНИОН. Центр социал. науч.-информ. исслед. Отд. социологии и социал. психологии; Отв. ред. Д.В. Ефременко. – М., 2010. – 234 с.

9. Марголис, А.А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 19. – № 3. – С. 105-126.

10. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 N 544н (с изм. от 25.12.2014) "Об утверждении профессионального стандарта "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)". – URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf (дата обращения: 10.03.2022).

11. Муслумова, Т.В. «Общество знания» и проблемы развития образования. – URL: http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2013/2013-3-1.pdf (дата обращения: 10.03.2022).

12. Петрова, Н.В. Психолого-педагогическая сущность исследовательской культуры личности // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2007. – №3. – URL:

https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskaya-suschnost-issledovatelskoy-kultury-lichnosti (дата обращения: 17.03.2022).
13. Савенков, А.И. Психологические основы исследовательского обучения школьников // Фізіка: праблемы выкладання. – 2007. – № 3. – С. 14-24.
14. Фрумин, И. Учитель, которого не будет // Учительская газета. – 2013. – № 49. – URL: http://ug.ru/archive/53728 (Дата обращения: 23.01.21).
15. Халилова, Х.М. Педагогические требования к учителю современной общеобразовательной школы / Х.М. Халилова // Образование и воспитание. – 2015. – № 3 (3). – С. 16-17.
16. Ямбург, Е.А. Что принесет учителю новый профессиональный стандарт педагога? / Е.А. Ямбург. – М.: Просвещение, 2014. – 175 с.
17. Day C., Calderhead J., Denicolo P. (2012). Research on teacher thinking. Understanding Professional Development. London, NY: The Falmer Press.
18. Khaliullina L.R, Savina N.N. Content-related characteristics of the concept research thinking of a teacher (Bachelor) and approaches to its study in Russia and Abroad // Talent Development and Excellence. – 2020. – Vol. 12, Is. Special Issue3. – P. 645-663
19. Murdoch K. How do inquiry teachers….teach?. – URL: https://www.kathmurdoch.com.au/blog/2014/02/21/how-do-inquiry-teachers-teach (дата обращения: 10.03.2022).
20. Stehr N. Arbeit, Eigentum und Wissen: Zur Theorie von Wissensgesellschaften. – Frankfurt a. – M.: Suhrkamp, 1994. – S. 33.

Педагогика

УДК 37
кандидат педагогических наук, доцент кафедры
английского языка Хашегульгова Жанна Ахметовна
ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет» (г. Магас);
старший преподаватель кафедры
английского языка Ужахова Зухра Магомедовна
ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет» (г. Магас)

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ

Аннотация. В статье изучен процесс формирования межкультурной коммуникативной компетенции школьников на основе кейс-технологии. Сделан вывод о том, что предметом интереса современной лингводидактики, развивающейся согласно целесодержательным ориентирами межкультурного подхода и под влиянием межпредметных тенденций, являются инновационные лингвообразовательные практики, значительным потенциалом из которых обладает известная широкой понятийной и интерпретационной вариативностью работа с кейсом как актуальным ресурсом обучения и воспитания. Межкультурный кейс обладает существенными потенциалом для достижения ряда общеобразовательных личностных, предметных и метапредметных результатов и реализации комплекса межкультурно-обусловленных тактических решений как отдельных приемов работы с межкультурным кейсом, что позволяет сделать вывод о его целесообразности как лингводидактического ресурса.
Ключевые слова: межкультурная коммуникативная компетенция, коммуникативная компетенция, школьник, кейс-технологии.
Annotation. The article studies the process of formation of intercultural communicative competence of schoolchildren on the basis of case technology. It is concluded that the subject of interest of modern linguodidactics, which develops according to the target-content guidelines of the intercultural approach and under the influence of interdisciplinary trends, are innovative linguo-educational practices, a significant potential of which has a well-known wide conceptual and interpretative variability of working with a case as an actual resource of training and education. The intercultural case has a significant potential for achieving a number of general educational personal, subject and meta-subject results and the implementation of a complex of interculturally determined tactical decisions as separate methods of working with the intercultural case, which allows us to conclude that it is appropriate as a linguodidactic resource.
Key words: intercultural communicative competence, communicative competence, student, case technologies.

Введение. Обучение иностранному языку рассматривается как одно из приоритетных направлений современного школьного образования по ряду причин. Расширение рамок международного сотрудничества в различных сферах общественной жизни привело к возрастанию статуса иностранного языка в современном мире, что, в свою очередь, повлекло за собой изменения в целеполагательной стороне парадигмы современного иноязычного образования. Глобализационные процессы и конфликтогенный характер межкультурного взаимодействия делают достижение взаимопонимания с представителями других лингвосоциумов необходимым условием успешной коммуникации в современном мире, что ставит перед учителями иностранного языка ряд важных задач, связанных с развитием толерантной личности, способной и готовой вести диалог с другими людьми, достигать в нем взаимопонимания, находить общие цели и сотрудничать для их достижения. В связи с этим, целевым приоритетом обучения иностранным языкам на сегодняшний день является формирование межкультурной коммуникативной компетенции как способности, позволяющей личности реализовать себя в рамках диалога культур, т.е. в условиях межкультурной коммуникации.

Изложение основного материала статьи. Общеизвестно, что роль иностранного языка как предмета изучения в контексте среднего общего образования меняется в сторону прагматичного использования иностранного языка как инструмента для социализации и самореализации индивида в поликультурном контексте. Положения, регламентирующие изучение и применение иностранного (английского) языка как средства международного общения, зафиксированы в ряде нормативных документов. Важность формирования межкультурной коммуникативной компетенции косвенно регламентируется нормативно-правовыми документами, такими как Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования и Примерная образовательная программа среднего общего образования. Так, согласно Федеральному государственному образовательному стандарту среднего общего образования требования к предметным результатам освоения базового курса иностранного языка должны отражать:

– «сформированность коммуникативной иноязычной компетенции, необходимой для успешной социализации и самореализации, как инструмента межкультурного общения в современном поликультурном мире;

– владение знаниями о социокультурной специфике страны / стран изучаемого языка и умение строить свое речевое и неречевое поведение адекватно этой специфике; умение выделять общее и различное в культуре родной страны и страны / стран изучаемого языка».

Учитывая необходимость обучения основам межкультурного общения как условие успешной интеграции обучающегося в современный поликультурный социум и принимая во внимание специфику Российской образовательной среды, преимущественно изолированной от иноязычных межкультурных контактов, особую актуальность приобретает разработка технологии, целесообразной содержательным ориентирам современных образовательных стандартов.

Одним из основополагающих средств для реализации межкультурной коммуникативной компетенции может быть межкультурный кейс, под которым понимается описание ситуации, включающей в себя проблему, и задание по нахождению решения данной проблемы. Являясь ориентированным на формирование межкультурной коммуникативной компетенции, метод кейса позволяет не только моделировать ситуацию межкультурного конфликта, но и содержит потенциал для выявления и осмысления сути конфликта, прогнозирования его возможного разрешения и последующего предупреждения. Известно, что динамично развивающееся информационное пространство формирует особые познавательные потребности школьника как человека информационной эпохи. Помимо усвоения знаний как статичной и потому ненадежной категории, связанной с процессами краткосрочного и некритического запоминания и ретрансляции изученного, современному школьнику нужно учиться мыслить продуктивно и уметь использовать собственные знания и коммуникативные возможности для решения актуальных задач в различных сферах жизнедеятельности, включая межкультурное общение. Также следует отметить, что познавательный опыт современного школьника расширяется вне непосредственного взаимодействия с объектами окружающей действительности, но за счет взаимодействия с информационными моделями таких объектов, которыми изобилует современное информационное пространство. В образовательном контексте подобными моделями зачастую выступают Интернет-ресурсы, аудио и видеоматериалы, аппроксимирующие понимание отношений и качеств реальных объектов и упрощающие их целенаправленное познание в отсутствие непосредственного контакта. Вместе с этим, потенциал накопления и систематизации неблагоприятного опыта межкультурного взаимодействия представляет возможность для трансформации данного опыта в лингводидактический ресурс, содержащий выраженный проблемно-деятельностный стимул и соответствующий познавательным интересам учащихся старшего школьного возраста. В связи с этим, анализ кейса как образной, но впоследствии индивидуализированной ситуации может стать опосредованным присвоением межкультурного опыта, способствующим как частичному восполнению такого опыта у старшеклассников и их приобщению к межкультурной коммуникации на уровне умозрительного понимания ее проблематики, так и достижению ряда личностных результатов в сфере отношений обучающихся с окружающими людьми, комплекса метапредметных (регулятивных, познавательных и коммуникативных) результатов и воспитанию этнорелятивных мировоззренческих ориентаций.

Рассматривая межкультурную коммуникативную компетенцию как единицу целеполагания в рамках межкультурного подхода, Н.В. Языкова уточняет содержание ее коммуникативного и межкультурного компонентов, связывая коммуникативную компетенцию с вербально-семантическим уровнем изучаемого языка или языковой картиной мира, а межкультурную компетенцию – с выстраиванием концептуальной картины мира обучающегося как условия его когнитивной готовности к успешной межкультурной коммуникации, позволяющей, таким образом, говорить о «компетенции, сформированной на базе более чем двух языков и культур: родной и иностранной» [8, С. 410].

В период непрерывной и динамичной модернизации Российского образования, формирование межкультурной коммуникативной компетенции неизбежно связано с поиском наиболее эффективных инновационных решений, продиктованных влиянием передовых образовательных тенденций.

Современное иноязычное образование характеризуется инновационным обновлением способов и форм организации содержания межкультурного компонента. Рассматриваемые как «положительный (ведущий к качественному преобразованию) инновационный опыт иноязычной подготовки (в общеобразовательной школе и в вузе), содержащий лингвообразовательные прецеденты, в основе которых лежат авторские замыслы организации субъектами образовательного процесса целенаправленных изменений в области иноязычного образования» [7, С. 293], передовые образовательные практики в области иноязычного образования предоставляют широкий спектр средств для формирования межкультурной коммуникативной компетенции. Характеризуя векторы развития передовых лингвообразовательных практик, Е.Г. Тарева выделяет практики, способствующие инновационному моделированию обучающей и научно-исследовательской среды образовательного учреждения (как вариативность форм академической мобильности, взаимодействия и педагогического сопровождения обучающихся), практики, отличающиеся ориентированностью на личностное развитие обучающихся в образовательном контексте, информационно-коммуникационные образовательные практики (как виртуализация образовательной среды в целом) и практики «погружения», включающие применение таких активных и интерактивных технологий, как имитационно-деятельностные игры, проекты, дискуссии и кейсы [6, С. 81-82].

Исторически практика использования кейсов возникла в начале XX в. В Юридической школе Гарвардского университета (США), под идейным руководством академика Христофор Колумб Лэнгделл (Christopher Columbus Langdell). Новоиспеченный декан со значительным опытом анализа юридических прецедентов, он начал практиковать кейсовое обучение в 1870 г., изменив продолжительную традицию лекций и упражнений, основанных на запоминании, на практику индуктивного постижения ключевых основополагающих юридических принципов, понимание которых, в свою очередь, достигалось путем обзора ряда решений апелляционных судов, где эти принципы принимали «осязаемую форму» [10, С. 58]. Спустя пятьдесят лет (1920 г.), обучающая стратегия кейс-анализа была адаптирована Школой бизнеса, где главной особенностью организации образовательного процесса стало изучение студентами прецедентов деловой практики или поиск некоторого целесообразного решения в предложенной практической ситуации, а еще через шестьдесят пять лет (1985 г.), продолжилась в Медицинской школе, где аспекты фундаментальных наук изучались в непосредственной связи с индивидуальными историями болезни. Таким образом, каждая школа адаптировала кейсовое обучение для собственных целей, ориентируясь на наиболее востребованные профессиональные навыки и качества, в зависимости от чего отдавая приоритет «ситуационной диагностике или принятию решения, соревнованию или сотрудничеству, аналитической точности или смелым и предприимчивым решениям» [10, С. 58]. Тем не менее, в обозримый период начала XXI века, подобный подход к обучению специалистов стал революцией в понимании высшего образования как подготовки к практической деятельности, получил широкое распространение как в гуманитарных, так и в технических сферах обучения, и оформился как самостоятельный одноименный метод научного познания (case study).

Вдохновляющий опыт зарубежных коллег в области модернизации высшего образования объясняет широкое теоретическое распространение ситуационного анализа в современной отечественной образовательной практике. Характеризуя направления развития дисциплинарного кейс-анализа, Н.П. Адонина выделяет распространение бизнес-

кейсов как элемента экономической подготовки, а также предметных кейсов в контексте высшего и основного образования, отмечая «медленное внедрение кейс-метода в систему школьного образования» [1, С. 47], и обуславливая данное обстоятельство как организационной сложностью и высокими временными затратами данной практики, так и отсутствием необходимого методического и информационного обеспечения школьных учителей.

В целях частичного разрешения последнего противоречия в рамках настоящего исследования, необходимо отметить, что высокий образовательный и праксеологический потенциал анализа и преодоления проблемных ситуаций как кейсов в контексте школьного обучения может быть обусловлен рядом упомянутых Примерной образовательной программой положений системно-деятельностного подхода, предполагающих:

– конструирование развивающей образовательной среды, в том числе, проектирование диалогового и группового учебного взаимодействия;

– активную учебно-познавательную деятельность обучающихся как ориентацию на овладение умениями самостоятельного поиска и обработки информации и способности к ситуативной самокоррекции и оперативному принятию решений в условиях межличностной и межкультурной коммуникации;

– учет индивидуальных, возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся 15-18 лет, развитие которых связано с освоением видов деятельности по получению, преобразованию и применению нового знания в учебно-проектных и социально-проектных ситуациях, в том числе, в ситуациях межличностного и межкультурного общения.

Отечественная лингводидактика рассматривает понятие межкультурный кейс и ряд сообразных терминологических вариаций, связанных с моделью обучения на основе кейс-анализа (из которых наиболее известны case study, case studies, кейс-метод, кейсовая технология), по меньшей мере с точки зрения образовательной технологии и с точки зрения метода обучения.

Вне зависимости от интерпретации модели обучения, основанной на кейс-анализе, центром организации учебных действий учителя и учащихся является кейс, понимаемый нами как «единый информационный комплекс, состоящий ... из трех частей: вспомогательной информации, необходимой для анализа кейса, описания конкретной ситуации и задания к кейсу» [4, С. 27]. На основе отечественных работ кейс как единица организации учебного процесса будет рассмотрена нами в единстве трех компонентов: собственно, ситуации, методической и информационной частей, но, в силу специфичной организации методической части, будет использован взаимозаменяемо с кейс-технологией.

Обосновывая сущность понятия в рамках категорий лингводидактики в рамках данной работы, кейс рассматривается как средство обучения, поскольку, согласно методологии Е.И. Пассова:

– представляет собой «объект, используемый для достижения цели» [3, С. 27] как решение какой-либо образовательной задачи - формирование межкультурной коммуникативной компетенции;

– имеет конкретизированную цель;

– определенным образом организован: имеет материальную форму (является материальным средством) и реализует методический (операционный) компонент;

– содержит указания на способ выполнения действия;

– учитывает и в определенной мере регулирует условия организации учебного процесса;

– направлен на «совершенствование выполнения действия, качества чего-либо» [3, С. 29], то есть обнаруживает все свойства упражнения.

Как отмечает Ю.П. Сурмин и др., «общественная жизнь во всем своем многообразии выступает источником сюжета, проблемы и фактологической базы кейса» [5, С. 147]. Принимая во внимание искомый поликультурный характер общественной жизни, структура кейса будет рассмотрена, прежде всего, с точки зрения межкультурного содержания его компонентного состава. Так, ситуационный компонент межкультурного кейса можно рассмотреть с точки зрения нескольких наиболее существенных аспектов. 1) Ситуация как взаимодействие субъектов.

Данный аспект обнаруживает существенный фактор характеристики кейса как межкультурного. Ситуационной моделью кейса является ситуация межкультурной коммуникации, в наиболее узком смысле трактуемая как «адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам» [2, С. 26], в то время как основным этнодифференцирующим признаком подобной национальной принадлежности, в большинстве случаев, является язык, а в наиболее широком «включает общение всех видов личных, социальных и культурных особенностей, такие как расовая, этническая принадлежность, ориентация, возможности, пол, социально-экономический класс и религия» [9].

Таким образом, ситуация межкультурной коммуникации с одной стороны, предполагает владение иностранным языком по меньшей мере одной из сторон, или узуальное использование общего для обеих сторон иностранного языка в целях коммуникации, с другой – связана с вопросами расовой, этнической, классовой или иной социальной самоидентификации коммуникантов.

Говоря о назначении кейса в целях формирования межкультурной коммуникативной компетенции, следует отметить общеобразовательный и лингводидактический потенциал его методического компонента как инвариантно-деятельностного блока, организующего управляемую часть учебного процесса во время работы над кейсовым упражнением. Методический компонент, таким образом, содержит ситуационную задачу и указание на способ ее решения и реализуется в организованной учителем логике работы над кейсом, которая наиболее обобщенно может быть представлена в виде следующего алгоритма.

Характеризуя организационные формы учебного взаимодействия в процессе работы над кейсом, важно отметить, что групповая форма работы не только является традиционной в организации практики кейсового обучения, но и представляется наиболее адекватной естественным условиям коммуникации, и может быть использована как в целях моделирования условий межкультурного общения, так и в иных сопутствующих практических задачах предмета «Иностранный язык», среди которых могут быть выделены:

1. Развитие рецептивных умений (аудирование и чтение) в процессе работы над аудио-, видео- и печатным текстом кейса или дополнительными информационными источниками по анализу проблемной ситуации.

2. Развитие продуктивных умений говорения в процессе группового обсуждения ситуации, устных монологических выступлений учащихся.

Также, в соответствии с требованиями Федерального государственного стандарта среднего общего образования к образовательным результатам, условием освоения и предметом оценки деятельности ученика, учителя и образовательного учреждения в рамках определенного предмета являются предметные, метапредметные и личностные результаты.

Выводы. Таким образом, необходимость формирования межкультурной коммуникативной компетенции как особого качества личности, главным образом, обуславливающего способность и готовность обучающегося на уровне среднего общего образования к межкультурной коммуникации в условиях современного мира частично обозначена в нормативных

документах (Федеральный государственный образовательный стандарт и Примерная образовательная программа) и рассмотрена в работах ряда отечественных и зарубежных специалистов в лингводидактике и теории межкультурной коммуникации.

Инновационные образовательные практики, направленные на эффективную, экономичную и эргономичную организацию учебного процесса, представляют наибольший интерес с точки зрения теоретического обоснования и практической апробации на уровне среднего общего образования. Рассмотрев потенциал инновационной лингвообразовательной практики межкультурного кейса как средства формирования межкультурной коммуникативной компетенции на уровне среднего общего образования, можно сделать вывод о целесообразности и высоком потенциале данного ресурса. Сообразуясь с логикой приведенных этапов ситуационного анализа, межкультурный кейс представляет собой средство обучения, рассматриваемое в структурном и функциональном единстве его ситуационного, информационного и методического компонентов; обладает выраженным потенциалом для достижения ряда общеобразовательных личностных, предметных и метапредметных результатов; реализует комплекс тактических решений, который может включать следующие приемы:

– установление степени и характера обусловленности культурного поведения индивида особенностями его национальной культуры на основе выявления культурно-специфичных отношений и моделей поведения представителей различных национально-культурных групп в процессе анализа прецедентных ситуаций культурного инцидента (ситуаций кейса) и в целях разработки программы предотвращения проблемы / оптимизации межкультурного взаимодействия;

– дезабсолютизация стереотипов школьников об инокультурном национальном характере на основе сопоставления позиций коммуникантов по отношению к собственному культурному опыту как следствия прецедентных ситуаций культурного инцидента (ситуаций кейса), влияния межкультурного непонимания / конфликтов на мировоззрение / самопозиционирование коммуникантов (героев кейса) и в целях разработки программы оптимизации межкультурного взаимодействия;

– выявление и обобщение общечеловеческих категорий и ценностей на основе анализа прецедентных ситуаций культурного инцидента как конфликтов приоритетов (ситуаций кейса) в целях разработки программы преодоления конфликтов данного типа и гармонизации межкультурного взаимодействия.

Литература:

1. Адонина, Н.П. Кейс-стади: история и современность / Н.П. Адонина // Высшее образование сегодня. – 2012. – № 11. – С. 43-48.
2. Верещагин, Е.М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Русский язык, 1990. – 246 с.
3. Пассов, Е.И. Терминосистема методики, или Как мы говорим и пишем / Е.И. Пассов. – Санкт-Петербург: Златоуст, 2009. – 125 с.
4. Прутченков, А.С. Кейс-метод в преподавании экономики в школе / А.С. Прутченков // Экономика в школе. – 2007. – № 2. – С. 22-41.
5. Сурмин, Ю.П. Ситуационный анализ, или Анатомия Кейс-метода / ред. Ю.П. Сурмина. – Киев: Центр инноваций и развития, 2002. – 286 с.
6. Тарева, Е.Г. Передовые лингвообразовательные практики как инновационные объекты научного исследования / Е.Г. Тарева // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2015. – № 4 (18). – С. 291-298.
7. Тарева, Е.Г. Развитие лингвообразовательных практик: оптимистичная проекция / Е.Г. Тарева // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия Филология. Теория языка. Языковое образование. – 2015. – 2 (18). – С. 75-85.
8. Языкова, Н.В. Целеполагание в языковом образовании с позиции межкультурного подхода / Н.В. Языкова // Функционально-когнитивный анализ языковых единиц и его аппликативный потенциал: Материалы I межд. науч. конф. – Барнаул: Алтайская гос. пед. академия. – 2012. – С. 409-411.
9. Ahrndt, S. Interculmral Communication / S. Ahrndt. – Open Educational Resources Collection, 24. – 114 p.
10. Garvin, D. Making the Case: Professional Education for the World of Practice / D. Garvin // Harvard Magazine. – 2003. – Vol. 106, № 2. – P. 56-65.

Педагогика

УДК 378.147

кандидат психологических наук, доцент Хуторная Маргарита Леонидовна
Воронежский государственный университет инженерных технологий (г. Воронеж)

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК РЕСУРС СТУДЕНТА НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ КАРЬЕРЫ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы профессионального самосознания студента, его ресурсных возможностях при дистанционном обучении. Анализируются дидактические категории, данные о формировании информационного и познавательного интереса студентов в процессе обучения в ЦОС, выявляются индивидуально-личностные детерминанты студента, которые могут быть реализованы при дистанционном обучении.

Ключевые слова: обучение, студент, дистанционное образование, образовательное пространство.

Annotation. The article deals with the issues of professional self-awareness of a student, his resource capabilities in distance learning. Didactic categories, data on the formation of informational and cognitive interest of students in the process of learning in the CSP are analyzed, individual-personal determinants of the student are identified, which can be implemented in distance learning.

Key words: training, student, distance education, educational space.

Введение. Формирование профессионального самосознания, применение инновационных технологий обучения, мотивация студентов к обучению – все это является необходимыми факторами совершенствования подготовки будущих специалистов различных областей и сфер профессиональной деятельности. Но неожиданные глобальные изменения мирового масштаба изменили в короткое время стандарты классического обучения. Высшая школа столкнулась с новыми вызовами, обусловленными масштабным переходом на дистанционное обучение в условиях пандемии.

В исследовании использовалась качественная и количественная стратегии: опрос студентов (N=82), обучающихся по направлению «Управление и информатика в информационных системах». Это техническое направление, готовящее специалистов в области информатики. Опрос производился методом анкетирования и тестирования, фрейм-анализ кейсов студентов по их повседневным практикам в онлайн образовательном взаимодействии (N=82).

Исследование позволило выявить психологические феномены, которые сами студенты признают приоритетными для начала становления карьеры при обучении в дистанционном и смешанном образовании: самодисциплину и самосознание – 79 человек (96,3%). Но для того, чтобы учебный процесс был привлекательным с научной точки зрения и мотивировал студентов к обучению – необходимо его наполнение новыми средствами и инструментами обучения. Они представлены в теоретической образовательной модели. Также был отмечен ряд противоречий, возникающих в дальнейшей реализации дистанционного образования в высшей школе.

В настоящее время ведется научный поиск оптимальных и наиболее эффективных способов обучения, естественно с применением цифровой образовательной среды.

Цель исследования заключалась в выявлении личностных детерминант в период дистанционного обучения студента, являющихся катализаторами его дальнейшего карьерного профессионального становления.

Изложение основного материала статьи. Образование в общем смысле – продукт формирования и развития личности, совокупность мер воспитания, знаний, умений, навыков, реализуемых в жизни индивида.

Трансформация организационных форм образования в контексте стремительного развития цифровой экономики происходит достаточно активно.

В целях предотвращения распространения коронавирусной инфекции Министерство просвещения и Министерство науки и высшего образования РФ рекомендовали перейти на дистанционную форму обучения. В связи с тем, что «кризис из–за коронавируса затронул 421 миллион учащихся во всем мире» [5], необходимо было определяться с формами дистанционного обучения, которые образовательные организации определяли для себя сами.

Под дистанционным обучением понимают взаимодействие обучающегося и обучающего между собой на расстоянии, отражающее все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные средства обучения) и специфичными средствами интернет–технологий или другими средствами, предусматривающими деятельность [2]. Автор О.М. Козаренко считает, что одной из важных задач высшей школы является создание комфортной академической среды, когда широкое использование современных информационных технологий в комплексе с классическим обучением позволит формировать познавательный потенциал студента [6, 11].

Эта дидактическая категория обусловлена следующими элементами: целью, содержанием, методами и средствами обучения, материальными условиями, составом субъектов образовательного процесса. Российская система образования сегодня находится на пороге качественных преобразований, что повышает актуальность исследуемой темы [1, 10].

Серьезная динамика в образовании связана с цифровизацией, детерминированной глубокими изменениями в экономической сфере, на рынке труда, и, как следствие, появлению новых компетенций, повышению конкурентноспособности граждан, повышению способности самостоятельно принимать решения. Это и является причиной для реорганизации образовательного процесса, причем с применением технологий искусственного интеллекта. Масштабные изменения непосредственно затронули профессиональную деятельность в разнообразных областях материального и духовного производства.

Студент сегодняшнего дня отличается от предыдущих поколений большим спектром применяемых знаний и навыков, от расстановки приоритетов и применения самодисциплины. Современное вузовское образование призвано помочь студенту молодому человеку найти для себя смысловые ориентиры в жизни, для того, чтобы карьерное становление прошло успешно. Смена социально-экономической стабильности на неупорядоченность в обществе привела к тому, что для студента фактор временной перспективы резко сократился и стал размытым.

Развитие в профессии или профессиональное развитие неразрывно связано с понятием карьеры. Образ успешного человека – это образ человека, сделавшего карьеру. Статус в обществе определяется через понятие «карьера», которое предполагает постоянную смену различных жизненных ролей и их уверенное выполнение [7, 8].

Российские ученые (Г.Л. Волкова, Н.А. Шматко, А.Н. Толстая, Р.Л. Кричевский, Е.А. Могилевкин, А.В. Тышковский, И.В. Лотова, Р.А. Бережная, В.В. Наумов, М.А. Гридасов и ряд других авторов) довольно успешно раскрывали основные положения этой темы. Но акцент на социологический характер оставался преобладающим. В то же время карьера понимается как «индивидуально осознанные позиции и поведение, связанные с трудовым опытом и деятельностью на протяжении рабочей жизни человека» (Л. Якокка, Е.В. Киселева, В.В. Наумов и др.). Поэтому фундаментальной базой построения карьеры является «Я-концепция» личности как целостное образование, динамику которого можно проследить по мере взросления человека.

А в студенческом возрасте закладываются первые шаги в карьерном становлении. При этом учебный процесс может, как способствовать, так и снижать мотивацию к дальнейшему профессиональному развитию.

Сегодняшнее переформатирование учебного процесса коренным образом влияет на мотивацию обучения и как следствие его результативность. Имеется в виду дистанционное или гибридное образование [3, 4].

Возникает множество вопросов, касающихся технической стороны вопроса, таких как совершенство обучающих платформ и цифровых обучающих ресурсов, невозможность качественного контроля знаний обучающихся (так как отсутствует личностно-ориентированный подход) и вопросов социально-психологического характера, связанных со стратегией и результатом обучения студента. А если говорить о качестве знаний обучающихся, то среди прочих экзогенных факторов, которые влияют на них, важно учитывать и эндогенные психологические факторы, а точнее личностные детерминанты, которые необходимы студенту в период онлайн обучения, чтобы не снизить мотивацию к обучению и выработать стратегию карьерного роста.

Цель данного исследования: выявить личностные детерминанты в период дистанционного обучения студента, являющиеся катализаторами его дальнейшего профессионального становления.

Технологически внедрение всего нового упирается в создание инструментария учебных материалов, инструментов эффективной доставки контента и знаний студентов для эффективного преподавания.

Формирование модели обучения в цифровой образовательной среде стоит начинать в образовательном пространстве с учетом особенностей учебного процесса для прогнозирования успешности в профессиональной деятельности.

Перед преподавателем высшей школы ставится задача по формированию личности студента как субъекта учебного процесса, которая подразумевает становление определенных детерминант в процессе учебной деятельности. Данные характеристики актуализируются при четкой организации и планировании деятельности, при выполнении упражнений по улучшению качества обучения и жизни в целом. Преподаватель определяет вектор учебных действий, необходимых для качественного образования, который включает программу и упражнения по ее реализации.

При этом образец выполнения этих действий должен демонстрировать сам преподаватель, особенно учитывая трудности адаптационного периода обучения студентов на первом курсе.

Отношение к студенту должно учитывать его новоприобретения современности: огромное количество девайсов, виджеты, позволяющие в считанные секунды получить информацию, хостинг.

Цель исследования определила необходимость решения следующей эмпирической задачи: эмпирическим путем получить данные о формировании информационного и познавательного интереса студентов в процессе обучения в ЦОС. При подготовке к эксперименту были отобраны методы исследование: организационные: сравнительный и комплексный.

1) Эмпирические: наблюдение, эксперимент.

Психодиагностические: анкетирование, тестирование по методикам «Определение стиля информационного усвоения»» и «Изучение познавательных затруднений» А.Р. Грегоса [9].

2) Эмпирическая база: для проведения исследования были выбраны студенты ВГУИТ, факультета «управление в информационных системах» в количестве 82 человек, гендерные различия не учитывались.

Рассмотрим результаты, полученные с помощью методики «Определение стиля информационного усвоения» [15]:

Таблица 1

Результаты методики «Определения стиля информационного усвоения»

Название стиля	Результаты в %
1 конкретно-последовательный	96,3%
2 абстрактно-произвольный	31,7%
3 абстрактно-последовательный	78%
4 конкретно-произвольный	46,3%

Полученные данные представлены на рисунке 1.

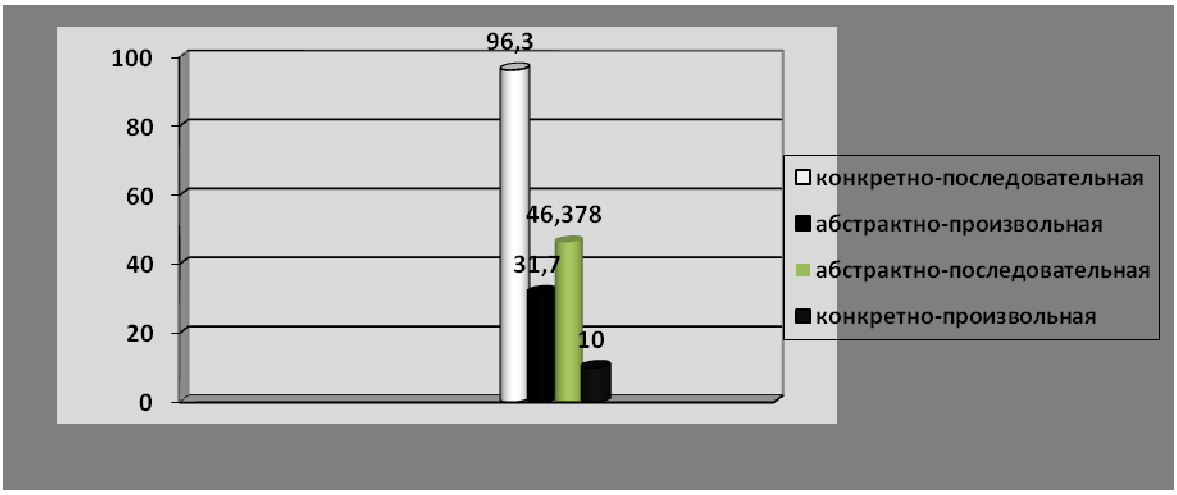


Рисунок 1. Результаты методики «Определение стиля информационного усвоения»

По полученным результатам данной методике можно сделать вывод, что большинство студентов – 76 человек (96,3%) предпочитают конкретно-последовательный тип, т.е. при получении информации (профессиональной, средовой, познавательной) им более важно делать всё последовательно и получать конкретные факты. А 26 человек (31,7%) ответило, что им лучше получать информацию отвлечённо и в произвольном порядке, т.е. не проявляя интерес к своей работе.

64 человека (78%) ответило, что им легче получить информацию (профессиональную, средовую, познавательную) абстрактно-последовательным путём, т.е. в определённом порядке, но отвлечённо от работы (делать всё на «автомате»), тем самым не иметь никакого интереса к своей работе. И 38 человек (46,3%) студентов ответило, что получают информацию конкретно-познавательным путём, т.е. им легче собрать конкретную информацию, но без всяких соблюдений норм и правил.

Таким образом, большинство обучающихся предпочитают конкретно-последовательный тип при усвоении информации.

Рассмотрим результаты, полученные с помощью методики «Изучение познавательных затруднений» [9]:

Таблица 2

Результаты методики «Изучение познавательных затруднений»

Название затруднений	Результаты в %
Внешние затруднения	86,5%
Затруднения индивидуального типа	78%
Специфико личностные затруднения	39%

Полученные данные представлены на рисунке 2.

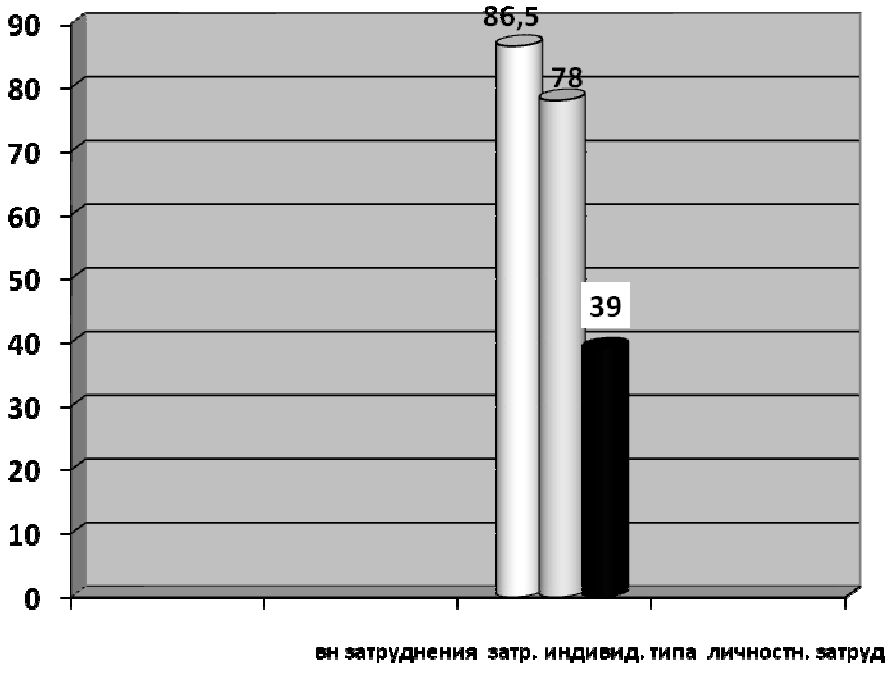


Рисунок 2. Результаты методики «Изучение познавательных затруднений»

По полученным результатам данной методики можно сделать следующий вывод: при получении знаний 71 человек (86,5%) респондентов имеют внешние затруднения, т.е. отсутствие интереса к предмету, и при этом часто отвлекаются на занятиях. Так же для них важно мнение окружающих (однокурсников и преподавателей). При этом несоблюдение порядка и дисциплины.

У 64 человек (78%) происходит затруднение индивидуального типа. Они не могут долго сосредотачивать своё внимание на одном деле, поэтому не хватает времени доделать всё до конца. Плохо запоминают материал, и связи с этим не могут применить свои знания на практике.

32 студента (39%) относиться к третьему типу – специфике личностной направленности в преодолении тех или иных затруднений. Испытуемые данного типа стремятся к решению своих проблем в получении знаний, у них есть поставленные цели, к которым они движутся.

Таким образом, при усвоении информации в образовательной деятельности большинство респондентов сталкиваются с внешними затруднениями.

Выводы. В связи с проведенным исследованием можно сделать выводы:

1) получение качественного образования в дистанционном режиме возможно при применении на практике компонентов блоков теоретической педагогической модели учебного процесса;
2) студенческие познавательные ориентиры выстраиваются на личностно-индивидуальных нормах и ценностях;
3) значительную роль в эффективности обучения играют личностные детерминанты обучающихся, такие, как самодисциплина, самоконтроль, сила воли, ответственность, адекватность самооценки;
4) преподаватель, являясь субъектом учебного процесса, определяет вектор учебных действий, необходимых для качественного образования, который включает программу и упражнения по ее реализации;
5) внешние условия играют ключевую роль в качестве обучения, в повышении мотивации, в активизации стремления и желания карьерного роста.

В связи с представленными выводами, студентам, для повышения качества усвоения получаемого образования, можно рекомендовать следующее:

1) Развивать в себе силу воли, выносливость.
2) Тренировать самоконтроль, самодисциплину.
3) Применять рефлексию для осознания себя активным субъектом учебного процесса.
4) Осознавать личную ответственность за свое будущее и профессиональную карьеру.

Полученные выводы позволили разработать социально-психологические рекомендации, студентам, для повышения не только качества усвоения получаемого образования, но и качества жизни в целом.

Литература:

1. Буданцев, Д.В. Цифровизация в сфере образования: обзор российских научных публикаций / Д.В. Буданцев. // Молодой ученый. – 2020. – № 27 (317). – С. 120-127. – URL: https://moluch.ru/archive/317/72477/ (дата обращения: 11.09.2021).

2. Водолад, С.Н., Зайковская, М.П., Ковалева, Т.В., Савельева, Г.В. Дистанционное обучение в вузе. // Ученые записки: электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2010. – № 1 (13). – С. 129-138

3. Грунт, Е.В., Беляева, Е.А., Лисситса, С. Дистанционное образование в условиях пандемии: новые вызовы российскому высшему образованию // Перспективы науки и образования. – 2020. – № 5(47). – С. 45-58

4. Калачева, И.В. Система дистанционного обучения Moodle в образовательном пространстве вуза // Современный университет в цифровой образовательной среде: ориентир на опережающее развитие: материалы X Международной учебно-методической конференции. – Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова. – Чебоксары, 2018. – С. 19-23.

5. Колесникова, К., Саванкова, Н., Таюрский, В. Ученье – сеть. Школьников и студентов перевели на обучение в онлайне // Российская газета – Столичный выпуск. – 15.03. – 2020. – № 55 (8109). – URL: https://rg.ru/2020/03/15/

6. Козаренко, О.М. COVID-19: Дистанционное обучение глазами студентов // Открытое и дистанционное образование. – 2021. – № 1(79). – С. 25-34. – DOI 10.17223/16095944/79/4.

7. Райкова, Л.М. Амбивалентность молодёжи как фактор ее социализации / Л.М. Райкова // Молодёжь России как объект социализации и самореализации: Сборник статей по материалам Всероссийского круглого стола, Санкт-Петербург, 23 ноября 2017 года / Составители В.Г. Бондарев, В.В. Припечкин. – Санкт-Петербург: Издательский дом "Петрополис", 2018. – С. 186-194.

8. Сьюпер Дж. Концепция профессионального развития / ДЖ. Сьюпер. – Москва; Шадринск, 2011. – 207 с. [Электронный ресурс].– Режим доступа: http://psinovo.ru/kkontseptsiya_professionalnogo_razvitiya_siupera.html.

9. Фетискин, Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2018. – 720 с.

10. Швецова, В.А. Экспериментальная типология самоорганизации личности студентов / В.А. Швецова // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2014. – № 6(177). – С. 308-314.

11. 2020 Integration of ICT into Teaching French as a Foreign Language in terms of Francophonie [S'inserer dans le monde francophone du numerique durant les cours de FLE] Thierry Karsenti, Kozarenko Olga M., Victoria Skakunova в журнале XLinguae. European Scientific Language Journal ISSN 1337-8384, № 13_01_22, с. 292-313 DOI

Педагогика

УДК 378.1

доктор экономических наук, профессор Хушвахтзода Кобилджон Хушвахт
Таджикский национальный университет (г. Душанбе);
кандидат педагогических наук, доцент Оринина Лариса Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск);
доктор педагогических наук, профессор Мухаметов Гафур Бабаевич
Таджикский национальный университет (г. Душанбе)

ПРОБЛЕМА ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПАТРИОТИЗМА В АСПЕКТЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНФРАСТРУКТУРЫ СЕЛА В РОССИИ И РЕСПУБЛИКЕ ТАДЖИКИСТАН

Аннотация. В статье рассмотрено современное состояние сельской социальной инфраструктуры в России и республике Таджикистан, предложены пути ее совершенствования, которые необходимы для устойчивого развития сельских территорий. В статье подробно анализируются тенденции, характерные для регионального развития не только Таджикистана, но и многих других бывших стран СНГ, а также Российской Федерации, проблема упадка сельского хозяйства, особенно в отдаленных районах обеих республик, проблема кадрового оттока молодежи вследствие серьезного увеличения миграционных потоков, проблема нехватки квалифицированных кадров, в том числе педагогических кадров, для работы в сельских местностях. Молодежь как основной кадровый ресурс республик выполняет мощную трудовую и социально-экономическую функции, поэтому обесточенность «молодыми» кадрами приводит к негативным последствиям, что является актуальной проблемой, рассматриваемой в рамках данной статьи. В данной статье рассмотрены феноменологические признаки процесса воспитания экономического патриотизма применительно к инфраструктуре села.

Ключевые слова: экономический патриотизм, сельское население, региональная структура, фермерские хозяйства, социальная инфраструктура, улучшение условий жизни, потребности.

Annotation. The article examines the current state of rural social infrastructure and suggests ways to improve it, which are necessary for sustainable development of rural areas. The article analyzes in detail the trends characteristic of the regional development not only of Tajikistan, but also of many other former CIS countries, as well as the Russian Federation, - the problem of personnel outflow of young people due to a serious increase in migration flows. The youth, as the main human resource of the republic, performs powerful labor and socio-economic functions, therefore, the de-energization of the "young" personnel leads to negative consequences. This article examines the phenomenological signs of the process of educating students' economic patriotism in pedagogical theory and practice.

Key words: economic patriotism, rural population, social infrastructure, improvement of living conditions, education of economic patriotism, higher education, advanced production technologies, student youth, labor market.

Введение. На сегодняшний день национальная идентичность в обеих странах переживает кризисный период, обусловленный процессами информационной глобализации, интеграцией России и Таджикистана в мировое геополитическое пространство. Результатом является потеря представителями молодежи ценностно-смысловых ориентиров, формирующих осознание своей принадлежности к своему государству, его истории, культуре, проблемам сохранения традиций.

Постоянно меняющаяся ситуация на экономическом международном рынке, экономические санкции, кадровый отток из регионов выпускников вузов и формирующаяся таким образом их экономическая блокада свидетельствуют о необходимости решения вопроса, связанного с формированием молодого человека нового типа мышления и ориентированного на то, чтобы обеспечить экономическое процветание своей большой и малой Родины.

Воспитание экономического патриотизма молодежи как основного кадрового ресурса стран диктует необходимость системного, научно-теоретического осмысления как самого феномена экономического патриотизма, так и сопутствующих процессов. Мы рассмотрим данный феномен с позиций инфраструктуры села применительно к Российской Федерации и республике Таджикистан. Изначально необходимо отметить, что разработка вопроса экономического патриотизма находит отражение в трудах Клиновой М.В., Карнышева А.Д., Березиной И.В., Кобылянской М.С., Матушевской Е.В. Общеметодологические подходы к воспитанию экономического патриотизма молодежи нашли отражение в трудах В.Г. Афанасьева, Н.И. Загузова, А.И. Пригожина, В.И. Слободчикова, А.И. Субетто, В.П. Фофанова и др.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время как в России, так и на территории бывших союзных республик наблюдается ярко выраженный спад развития сельского хозяйства, что объясняется следствием воздействия на эту сферу различных факторов как экономического, так и социального характера. Последствия экономического кризиса, падение курса рубля, увеличение цен на продукты, многочисленные миграционные процессы, заметные в обеих странах, – вот далеко не полный перечень факторов, повлиявших на период 2021-2022 года на состояние и экономику сельского

хозяйства в России и Таджикистане. В Таджикистане 2019-2021 годы объявили периодом развития села, туризма и народных ремёсел, что подчеркивает безусловную актуальность рассматриваемого вопроса. Проблема возрождения народного ремесленничества, правильного комплексного подхода к орошению почвы, а также возделыванию плодово-овощных и сельскохозяйственных культур, решение вопроса инновационного полива и достаточности поступаемой для этого в фермерские хозяйства воды, логистика и транспортное обеспечение сел, особенно отдаленных районов Таджикистана, – вот далеко не полный перечень проблем, требующих немедленного разрешения достаточно острой ситуации. Еще одним социально-экономическим противоречием, обращающим на себя пристальное внимание исследователей, является вопрос самоокупаемости регионов, связанный с возрождением фермерских хозяйств, их модернизацией, закупкой ультрасовременной сельскохозяйственной и сельскоуборочной техники, необходимого сырья по ценам производителей. Кроме того, на сегодняшний день в странах наблюдается еще одна ярко выраженная тенденция, характерная для регионального развития не только Таджикистана, но и многих других бывших стран СНГ, а также Российской Федерации, – проблема кадрового оттока молодежи вследствие серьезного увеличения миграционных потоков. Молодежь как основной кадровый ресурс республики выполняет мощную трудовую и социально-экономическую функции, поэтому обесточенность «молодыми» кадрами приведет к следующим негативным последствиям, которые существенным образом, причем в резко негативную сторону, могут повлиять на развитие села и социально-экономическое состояние регионов в ближайшее время:

– высокий уровень безработицы, в особенности молодежной безработицы;

– высокая скорость миграционных потоков, «утечка» предпринимательски и экономически одаренной молодежи, физически сильных молодых людей;

– увеличение количества «стареющего» поколения;

– резкое снижение прибыли сельскохозяйственных угодий и фермерских хозяйств;

– рост цен на сельскохозяйственное сырье;

– рост цен на сельскоуборочную технику;

– рост цен на крупных рогатый скот;

– необходимость поднимать фермерам цену на мясную и молочную продукцию.

Негативным следствием всех этих процессов является резкое падение экономики, падение курса рубля на валютном рынке и, как результат всего вышесказанного, вторичный экономический кризис. Таким образом, актуальность выбранной нами темы не вызывает сомнений, однако заявленный вопрос требует своего теоретико-методологического обоснования, поэтому обратимся к рассмотрению феномена инфраструктуры села, изучив состояние исследуемой проблемы в современной экономической теории и практике.

Относительно состояния экономики и инфраструктуры села в Российской Федерации стоит отметить, что переходное состояние общества в 90-е годы XX в. породило немало социально-экономических проблем, которые особенно затронули сельскую местность. Нарушение экономическое равновесия между городом и деревней, а также состояние экономического кризиса привели к спаду в развитии социальной инфраструктуры сельской местности, что отрицательным образом сказалось на качестве жизни населения. Негативным последствием реформ в сфере экономики стало снижение развитие агропромышленного комплекса, отсутствие закупки новой сельскоуборочной техники, снижение мотивации граждан переезжать в сельскую местность, запущение фермерских хозяйств, повышение цен на сырье. Все это привело к разрушению в целом неудовлетворительной сельской социальной инфраструктуры. Попытка обеспечения социальной защищенности сельских жителей за счет объектов социальной инфраструктуры органам местного самоуправления оказалась малоэффективной, так как бюджеты сельских муниципальных образований до сих пор находят в состоянии экономического дисбаланса.

В условиях отсутствия должного развития дорожной сети, мобильных форм обслуживания, систем здравоохранения, культуры и образование снижается также и возможность использовать различные формы досуга и услуги быта для жителей сельской местности.

Значение для села социальной инфраструктуры огромно: она обеспечивает рабочие места, условия для получения образования и сохранения здоровья, привлечения для работы в сельской местности молодых квалифицированных кадров, в том числе представителей городской интеллигенции, способной поднять духовно-нравственный и интеллектуальный потенциалы сельской местности; влияет на снижение производственных издержек, развитие сельскохозяйственного производства, а также появление различных форм занятости населения, особенно молодежи как основного кадрового ресурса стран; она формирует в пределах той или иной сельской местности жизненную сферу и формирует условия демографического, культурно-досугового и социального развития населения. Инновационные объекты в сельской местности возникают как ориентированные на получение прибыли – обычно это объекты торговли [2, С. 67]. Интересно обратиться к описанию привлекательных сторон сельской жизни по мнению большинства граждан обеих республик.

Молодежь обращает внимание, в первую очередь на уровень оплаты и условия труда. Представители возрастной группы от 25 до 55 лет ориентированы на заработок и возможности получения благоустроенного жилья. В качестве схожих признаков всех приведенных выше групп можно отметить следующие: высокая заинтересованность населения в трудовой деятельности в пределах сельской местности, где они проживают. В связи с этим меры по оптимизации трудовой и хозяйственной деятельности должны осуществляться в рамках целого ряда направлений таких, как хозяйственно-экономическое, организационно-деятельностное и психолого-коррекционное [4, С. 17].

Стратегия поведения большинства работодателей, на наш взгляд, должна быть ориентирована на следующие меры:

– предлагать работникам, особенно представителям молодежи (выпускникам вузов, не имеющим должного опыта работы в этой сфере) достойную оплату труда;

– проектировать и реализовывать необходимые программы обучения или профессиональной переподготовки кадров;

– гарантировать стабильность и безопасность занятости в регионах сельской местности;

– предоставлять населению адекватные социальные условия жизни и труда;

– самостоятельно совершенствовать социальную инфраструктуру.

Необходимо отметить, что слабо удовлетворены потребности жителей в культурно-досуговых и спортивных объектах. Кроме того, асоциальное поведение населения, обусловлены высоким уровнем безработицы, высокой конкуренцией рабочих мест, количество которых в сельской местности зачастую также ограничено, а также низким уровнем развития мероприятий интеллектуального и духовно-нравственного характера. Существующие дома культуры или клубы не могут на сегодняшний день обеспечить высокую потребность населения в качественных продуктах творческой и интеллектуальной деятельности. Для разрешения этих противоречий экономического и социального характера считаем необходимым:

– провести модернизацию культурно значимых объектов сельской местности;

– повысить уровень информационно-коммуникационной компетентности работников культурной сферы (библиотек, читальных залов, клубов и т.д.);

– обеспечить данные заведения кадрами высшей профессиональной квалификации;
– провести политику по омоложению кадрового состава;
– провести реорганизацию материально-технического обеспечения.

Для улучшения качества услуг, предоставляемых культурно-досуговыми учреждениями, можно проводить политику по укрупнению культурно-образовательных центров, создавая культурно-образовательные, просветительские, спортивно-массовые комплексы и т.д.

Целью осуществления мероприятий по развитию социальной инфраструктуры села является улучшение жизни сельского населения. При этом необходимо отметить наличие системного взгляда на проблему совершенствования социальной инфраструктуры сельской местности. Поэтому вопрос совершенствования инфраструктуры стоит рассматривать во взаимосвязи со всеми другими проблемами и «узкими местами» сельской жизни [6, С. 50].

Выводы. Исходя из вышесказанного, среди основных путей совершенствования социальной инфраструктуры села в России и Республике Таджикистан выделим следующие:

– повышение уровня оплаты труда, которая решит задачу удовлетворения базовых потребностей, снизит трудовую нагрузку в личном подсобном хозяйстве и поможет эффективнее использовать свободное время;
– создать необходимые условия для оптимизации социально-демографической структуры села;
– увеличить количество и разнообразие объектов инфраструктуры;
– повысить роль органов местного самоуправления в решении проблем социальной инфраструктуры села;
– решить вопрос о строительстве качественных дорог с инновационным дорожным покрытием;
– переосмыслить вопрос строительства новых высокотехнологичных комплексов в сфере АПК;
– обеспечить финансовую поддержку молодых предпринимателей, работающих в сфере сельского хозяйства, в том числе в рамках программы импортозамещения;
– повысить уровень экономического патриотизма молодых кадров, приезжающих работать в сельскую местность;
– пересмотреть политику цен на сырье;
– решить вопрос водоотведения, орошения и полива в сельской местности;
– организовать грамотное логистическое и транспортного обеспечение в селах;
– решить вопрос с оказанием своевременной медицинской помощи населению;
– модернизировать социальную и экономическую инфраструктуру регионов: развитие досуговой сферы, привлечение молодых специалистов, в том числе из других стран, работающих в муниципальной сфере (учителей, врачей и т.д.);
– предоставить социальные права сельскому населению;
– обеспечить возможность для развития молодежных инкубаторов в сфере сельского хозяйства;
– открыть новые профили подготовки по направлению развития агропромышленного комплекса;
– повысить привлекательность вузовских направлений подготовки, связанных с АПК, в глазах абитуриентов, выбирающих его в качестве приоритетного [7, С. 170].

Необходимо отметить, что каждое из направлений развития социальной инфраструктуры села взаимосвязано с другими и представляет собой сложный, многоплановый процесс с возможностью увидеть стратегический результат всех вышеперечисленных мер уже в ближайшее время. Только развитие каждого из них может привести в целом к гармоничному развитию всей системы. Важной мерой, на наш взгляд, представляется повышение уровня оплаты труда, так как это направление является одним из самых приоритетных в сельской местности на сегодняшний день.

Таким образом, в данной статье нами были представлены и описаны основные пути совершенствования социальной инфраструктуры, необходимые для устойчивого развития сельских территорий в России и Республике Таджикистан. Эти направления представляют собой структурные элементы в общем процессе модернизации сферы социальной инфраструктуры и тесно взаимосвязаны между собой.

Литература:

1. Кухтин, П.В. Инфраструктура муниципальных образований: учеб. пособие / П.В. Кухтин. – М.: КНОРУС, 2008. – С. 79.
2. Зиятдинова, Ф.Г. Российское село в рыночных условиях: монография / Ф.Г. Зиятдинова, Е.И. Кучаева. – М.: ЮНИТИ-ДАНА: Закон и право, 2008. – С. 163.
3. Валитов, Ш.М. Индикативное планирование в экономических системах разного уровня / Ш.М. Валитов, Б.В. Бакеев. – Казань: Казан. гос. ун-т, 2003. – С. 8-9.
4. Здунов, А.А. К вопросу о согласовании программ социально-экономического развития федерального и регионального уровней / А.А. Здунов // Экономический вестник РТ. – №3. – 2008. – С. 17.
5. Здунов, А.А. Оценка и согласование показателей эффективности реализации программ социальноэкономического развития / А.А. Здунов // Вестник Казан. технол. ун-та. – 2010. – №2. – С. 370-378.
6. Оринина, Л.В. Методические аспекты повышения психолого-педагогической компетентности студентов / Л.В. Оринина // Вестник Магнитогорского государственного технического университета им. Носова. – 2005. – № 6. – С. 45-50.
7. Оринина, Л.В., Кашуба, М.Г., Гафаров, Ф.А. Современные педагогические подходы в системе инженерного образования России и Таджикистана / Л.В. Оринина, М.Г. Кашуба, Ф.А. Гафаров // Вестник Таджикского национального университета. – 2020. – № 1. – С. 169-176.

УДК 378.147

кандидат педагогических наук, доцент Цветкова Светлана Евгеньевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук Бойко Мария Валерьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

СОДЕРЖАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ ДЛЯ НАПРАВЛЕНИЯ 37.04.01 ПСИХОЛОГИЯ С УЧЕТОМ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ УРОВНЕЙ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В условиях развития международных контактов в сфере образования овладение умениями профессиональной иноязычной коммуникации является неотъемлемым условием повышения конкурентоспособности педагога-психолога; важным фактором его дальнейшего самообразования и профессионального развития. Целью статьи является рассмотрение особенностей содержания иноязычной подготовки для направления 37.04.01 Психология с учетом преемственности уровней высшего образования. В статье представлены результаты обзора научно-методической литературы по вопросам усовершенствования иноязычной подготовки студентов бакалавриата и магистратуры; обоснована необходимость оптимизации содержания иноязычной подготовки для направления 37.04.01 Психология в контексте его профессионализации. В результатах исследования определены требования к отбору входной информации дисциплины «Иностранный язык» для направления 37.04.01 Психология; рассмотрена тематика профессионально-ориентированного общения студентов-практических психологов с учетом преемственности уровней бакалавриата и магистратуры; описаны методы формирования текстовых и речевых стратегий; рассмотрены преимущества электронного курса как средства развития учебной автономии студентов магистратуры. В выводах сформулированы полученные результаты в соответствии с поставленной целью исследования.

Ключевые слова: иноязычная подготовка; содержание; 37.04.01 Психология; магистратура; входная информация; профессионально-направленная тематика; методы; репродуктивные /продуктивные речевые умения; учебная автономия.

Annotation. Within the numerous international contacts in education field professional foreign language speaking is part and parcel of one's competitive advantage. It is an important factor of one's further self-education and professional development. The article aims at consideration the education content details for the educational programme Psychology 37.04.01, taking into account higher education levels succession. The article represents the results of methodology-scientific literature overview; it depicts the questions of Batchelor and Master students' foreign language perfection. Also, the article justifies the necessity of educational content optimization for the educational programme Psychology 37.04.01. in the context of its professional sustainability. The research results define the requirements for incoming information selection for "Foreign language" discipline for the educational programme Psychology 37.04.01. The topics for professional communication of Practical Psychology students for Batchelor and Master students are selected; The methods of forming text and speech strategies are described; The advantages of electronic course as a means for Master degree learner's autonomy are depicted. The conclusions formulate the obtained results in accordance with the goal of the study.

Key words: foreign language competence; content; Psychology 37.04.01; Master's degree; incoming information; professional topics; methods; reproductive/productive speaking skills; learner's autonomy.

Введение. Развитие международных связей и расширение контактов в сфере образования обусловило возрастание значимости иноязычной подготовки на неязыковых факультетах педагогического вуза. Сегодня овладение умениями иноязычной коммуникации в профессиональной сфере является неотъемлемым условием повышения конкурентоспособности педагога-психолога; важным фактором его дальнейшего образования, самообразования и профессионального развития.

Развитие многоуровневой системы обучения обусловило необходимость разработки рабочих программ иноязычной подготовки в магистратуре с учетом преемственности уровней в системе высшего образования. Качественная иноязычная подготовка магистрантов-психологов обусловлена, прежде всего, четкой постановкой целей освоения дисциплины; отбором актуального иноязычного контента; разработкой и внедрением наиболее эффективных методик, формирующих умения иноязычной коммуникации. Другим фактором, значительно оптимизирующим процесс освоения дисциплины, является организация условий для развития учебной автономии магистрантов в электронной образовательной среде.

Целью статьи является рассмотрение особенностей содержания иноязычной подготовки магистрантов направления 37.04.01 Психология с учетом преемственности уровней образования в вузе. Задачи статьи 1) определить и уточнить требования к отбору входной информации; 2) раскрыть специфику обучения иноязычной коммуникации магистрантов-психологов, включая актуальность иноязычного контента и методы развития речевой компетенции; 3) рассмотреть преимущества электронного курса (Moodle) как средства развития учебной автономии студентов магистратуры.

Изложение основного материала статьи. Проведенный нами обзор относительно новых научно-методических работ в области преподавания языков, появившихся в течение последнего пятилетия, показал, что интерес педагогов сфокусирован, как правило, на формировании /развитии различных аспектов иноязычной компетенции студентов бакалавриата (М.В. Бойко [2], Ю.И. Ермакова [4; 17], М.В. Зимина [5], О.М. Ким, А.Н. Шамов [7], О.А. Минеева [15], О.Г. Оберемко [17], Н.К. Осокина [19], и пр.).

Так, предметом исследования М.В. Бойко является методика формирования иноязычной коммуникативной успешности студентов непрофильных вузов, в частности, будущих специалистов сферы управления [2].

В трудах Ю.И. Ермаковой решается проблема формирования профессиональной компетенции переводчиков с интегрированным региональным компонентом [4]. В работах Н.К. Осокиной рассмотрены принципы, способы и методы формирования социокультурной компетенции у будущих учителей иностранного языка [19].

Обзор научно-методических трудов свидетельствует также о том, что значительный интерес преподавателей иностранного языка вызывают вопросы применения технологий смешанного обучения и развития учебной автономии (И.Н. Айнутдинова [1], Ю.Р. Гуро-Фролова [3], О.А. Минеева [14]); языкового саморазвития посредством применения сетевых ресурсов и обучающих программ (С.Н. Казначеева [6], М.С. Ляшенко [10], С.Е. Цветкова [23-24]), организации творческой работы и тестирования в системе LMS MOODL (О.А. Минеева, М.С. Даричева, М.С. Ляшенко, И.А. Поваренкина [12-13]).

В исследовании технологии смешанного обучения И. Н. Айнутдинова отмечает, что «смешанное обучение, опосредованное сетевым взаимодействием с использованием компьютеров и интернета, может быть успешным, если в

процессе обучения будет усилена роль студентов и их автономии, а акценты перенесены от преподавания к обучению, от преподавателя к студенту [1].

Отдельные научно-методические работы рассматривают вопросы совершенствования системы языкового образования студентов–магистров различных направлений и профилей. Так, в статье О.А. Минеевой, М.С. Ляшенко рассмотрен вопрос применения технологии смешанного обучения (Blended Learning) с целью интенсификации обучения иностранному языку студентов магистратуры неязыковых специальностей [14, С. 115]. Основной задачей исследования. Различные вопросы обучения иноязычному профессионально-ориентированному общению магистрантов разных направлений и профилей рассмотрены в трудах С.Е. Цветковой [22].

Тем не менее, проведенный анализ результатов научных работ, а также действующих учебно-методических комплектов дисциплины по уровням бакалавриата и магистратуры позволяют сделать вывод, что оптимизация содержания иноязычной подготовки магистрантов направления 37.04.01 Психология в контексте его профессионализации и с учетом преемственности уровней образования является актуальной задачей неязыкового факультета.

Специфика содержания иноязычной подготовки магистрантов направления 37.04.01 Психология обусловлена квалификационными характеристиками, утвержденными ФГОС ВО и профессиональными стандартами [18]. На основании профессиональных стандартов в действующей рабочей программе определена цель освоения модуля «Иностранный язык» как формирование «ОПК-1: готовность к коммуникации в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном языке для решения задач профессиональной деятельности» [18].

Общепрофессиональная компетенция интегрирует в себе иноязычную коммуникативную компетенцию магистра-психолога. При этом основные задачи освоения дисциплины определены как:

– расширение лексического запаса по профессиональной тематике;

– развитие умений работать с литературой и извлекать профессионально значимую информацию из текстов по специальности [21].

Согласно цели освоения дисциплины информационная основа, обеспечивающая формирование профессионально-важных иноязычных знаний и коммуникативных умений магистра-психолога должна:

– соответствовать образовательным интересам магистрантов психологического профиля;

– составлять часть общей информационной основы профессиональной деятельности практического психолога;

– быть отобрана с учетом интегративных связей, целей языкового и специального образования и с учетом преемственности уровней психолого-педагогического образования.

Как отмечается в работе О. А. Красиковой, «эффективность профессиональной деятельности специалиста определяется «адекватностью, точностью и полнотой информационной основы деятельности» (В. Д. Шадриков), которая во многом обеспечивается читательской деятельностью» [9, с. 31; 25, с. 35].

Обзор программной документации позволил нам прийти к выводу, что в отборе входной информации дисциплины «Иностранный язык» для направления 37.04.01 (уровень магистратуры) следует принять во внимание и обеспечить:

– в контексте межличностного социокультурного общения: доминирование профессионально-важной проблематики, связанной с выполнением трудовых функций практического психолога;

– наличие профессионально важной научной информации по направлению 37.04.01 Психология с учетом интегративных связей иностранного языка и специализированных дисциплин («Научные школы и теории в современной психологии», «Психология развития в онтогенезе» [20] и др.).

Согласно требованиям рабочей программы к предварительной подготовке обучающегося, магистранты должны владеть уровнем иностранного языка, достигнутом на уровне бакалавриата [21]. Рассмотрим, как реализуется преемственность уровней иноязычной подготовки в отборе и систематизации содержания.

Профессионализация языковой подготовки студентов бакалавриата проводится в III и IV семестрах. В процессе освоения курса «Практика перевода …» используются профессионально-ориентированные темы, разработанные для студентов-психологов академического бакалавриата (Е. А. Макарова) [11]. «Различная сложность текстового материала позволяет использовать тексты для чтения с пониманием, для перевода, а также для обсуждения и аннотирования» [11, С. 2]. В изучаемых темах раскрываются вопросы физиологической психологии, а именно:

– Chapter 1. The sense organs: «The sense of hearing»; «The senses od smell and taste», «The sense of sight», «The sense of touch»;

– Chapter 2. The human brain and its functions: «Personality – nature or nurture»; «Memory – true or false?»; «What is intelligence?» [11].

Отбор содержания профессионально-ориентированной иноязычной подготовки студентов магистратуры проводится с учетом тем-модулей, освоенных в курсе бакалавриата. Обучение иноязычной коммуникации магистрантов направления 37.04.01 проводится в IV и V семестрах.

В курсе используются оригинальные тексты об известных ученых-психологах (учебное пособие П.И. Коваленко), оказавших существенное влияние на развитие психологической науки, психофизиологии, психоанализа и психиатрии (Gustav Fechner, Alfred Binet, Wilhelm Wundt and William James, Sigmund Freud, Carl Jung) [8]. Предварительная апробация материалов в обучении студентов бакалавриата показала, что его целесообразно использовать в профессионально-направленном обучении уровня магистратуры. «Все тексты, отмечает П.И. Коваленко, – … опираются на лекции, предлагаемые вниманию студентов–психологов в рамках курса History of Psychology в ряде университетов США» [8].

На материале каждого текста в рамках экспериментального обучения разработан комплекс заданий по чтению, направленных на развитие рецептивных и репродуктивных умений:

– выделение и понимание основных понятий и фактов, логической структуры, деталей и смысловых взаимосвязей текста;

– поиск, интерпретация значения и непроизвольное запоминание терминов и речевых оборотов; отработка их корректного чтения и произношения;

– выделение и воспроизведение значимых фактов. Приведем примеры.

Task 1. *Find English equivalents in the text.*

остановить выбор на психиатрии, индивидуальное бессознательное, психологическое наследство, духовный опыт, неотъемлемая способность …

Task 2. *Find the synonyms in the text.*

to create; to comprise; source; to affect; the world at large; substance; to develop; to remain alive; to permit; to concentrate on ….

Task 3. *Answer the following questions.*

– How many parts does the psyche consist of?

– What constitutes the personal unconscious?

Результатом освоения модуля «История педагогики» должна стать сформированность иноязычной готовности практического психолога к осуществлению опосредованного иноязычного взаимодействия в сфере профессиональной коммуникации, а именно, овладение:

– научными терминами в области психологии, профессионализмами и лексикой социокультурной сферы;

– умениями и навыками использования актуальной специальной литературы в научной и практической деятельности психолога.

Однако речевые умения, сформированные на материале тем научного характера, имеют преимущественно репродуктивный характер. При этом одна из основных задач обучения определена как «развитие умений и навыков устной речи и чтения на основе культурно-бытовой, общеотраслевой и специальной лексики» [21].

Для развития продуктивных речевых умений целесообразно использование профессионально-направленной тематики аутентичного учебника. Так речевой иноязычный контент учебных модулей Upstream Intermediate (B2) имеет выраженную профессиональную направленность. Используемый авторами в обучении магистрантов модуль «Early to bed …» [26] (название дано по началу английской пословицы) включает широкую профессионально-направленную тематику, специальные слова – профессионализмы и диалоговые ситуации, актуальные в контексте выполнения трудовых функций психолога и вызывающие образовательный интерес обучающихся.

Комплекс разнообразных коммуникативных задач в совокупности с аудиоматериалом и иллюстративной наглядностью является эффективным средством целенаправленного, поэтапного и пошагового формирования, развития и актуализации продуктивных речевых умений практического психолога.

На вводном этапе/Lead-in расширение профессионально-значимого вокабуляра реализуется в пределах ранее уже освоенных и понятных тем («Lifestyle», «Daily routines» [26, С. 70]). Здесь эффективным приемом организации речевой тренировки является привлечение / актуализация уже имеющегося речевого опыта: описание изображения; создание микроконтекста с употреблением новых клише; ответы на вопросы.

Приведем пример.

Task 1. Tick the points below which you feel describe you, then talk about yourself using adverbs of frequency.

Task 2. How do you feel about your life style? What would you like to change? Why? [26, С. 70].

На основном/текстовом этапе профессионализмы и специальные термины вводятся в контексте более узкой специфичной тематики («A body clock», «Health problems» [26]). Основным методом освоения терминов и специальных слов является чтение текста, имеющего научную направленность, и задания, связанные с выделением ключевых понятий и фактов. Речевая тренировка организуется на основе и посредством употребления в речи опорных слов, коллокаций, клише, фраз. Приведем пример.

Task 1. Match the words in column A to those in column B to make collocations.

splitting	*poisoning*
black	*wrist*
sprained …	*bleed …* [26, С. 72]

На послетекстовом этапе речевая тренировка организуется в контексте профессиональных-направленных тем «Stress and Relaxation», «Describing Feelings. Character» [26], в микродиалогах и монологах с опорой на речевые клише и образцы микродиалогов.

Приведем пример.

Task. In pairs discuss what you prefer doing to relax. Use the table below.

Example.

A. I find painting quite relaxing.

B. B. Really? I'm not very fond of drawing, but I enjoy playing squash [26, С. 73].

Для развития и совершенствования продуктивной речи в учебнике разработан комплекс творческих заданий «Listening & Speaking skills», направленных на решение профессионально-значимых коммуникативных задач. Например.

Task. Look at the table and the pictures, then, in pairs, talk about:

– different ways to relax;

– pros & cons of active and passive relaxation [26, С. 78].

Итак, актуальная профессионально-направленная тематика, сочетание традиционных и творческих методик стимулируют образовательный интерес магистрантов-психологов к овладению умениями иноязычной коммуникации (составляющими речевой компетенции). Интерактивные методы направлены на развитие умений осуществлять прямой коммуникативный контакт; участвовать в обсуждении дискуссионных вопросов, имеющих место в деятельности практического психолога.

Другим фактором, стимулирующим иноязычную деятельность магистрантов и существенно влияющим на достижение поставленных в рабочей программе задач, является альтернатива индивидуального графика в условиях электронной образовательной среды. В настоящее время существует по меньшей мере три причины для применения дистанционного/смешанного формата обучения и развития учебной автономии студентов магистратуры:

– необходимость совмещения учебных занятий и графика работы в образовательной организации;

– сокращение продолжительности курса иноязычной подготовки и объема часов практических занятий (от шестидесяти двух до тридцати четырех) согласно новому рабочему учебному плану (2021 г.);

– сложная эпидемиологическая ситуация в условиях пандемии Covid-19.

В настоящее время Moodle является общепризнанной системой централизованного управления образовательным процессом (LMS) в условиях электронной среды, применение которой регламентировано нормативно-правовой базой вуза [16]. Опыт работы в дистанционном /смешанном формате показывает, что электронный курс является наиболее рациональным средством развития учебной автономии, самоорганизации и самоконтроля студентов магистратуры.

Последовательность тем и элементов на основной странице курса соответствует структуре дисциплины, представленной в рабочей программе, и оценочным средствам рейтинг-плана. При этом разработка электронного учебного комплекса не исключает, но предполагает использование полезных сетевых образовательных ресурсов, имеющихся в открытом доступе (видео, подкасты, вики-технологии и пр.).

Практические и контрольные работы, как правило, прикрепляются в формате word в элементе «задание». Если в качестве базового комплекта используются аутентичные материалы, разработанные англоязычными авторами, они, как правило, имеются в индивидуальном пользовании каждого обучающегося (в свете соблюдения авторских прав). В таком случае в задании и методических рекомендациях указано название темы; предоставлено описание рекомендуемых учебных

стратегий и критериев оценивания [22, С. 48]. Чтобы разместить методические рекомендации, дидактические материалы, предназначенные для самостоятельного освоения и подготовки к тестированию, следует применить элементы «файл» и «страница».

Электронные тесты являются одновременно учебным тренажером, средством формирования, контроля сформированности и самоконтроля умений и навыков в составе речевой компетенции.

Баллы по итогам оценивания умений интерактивного взаимодействия (собеседование, дискуссия) также выставляются на курсе, так как на этапе подготовки задание выполняется «в файле» и подлежит проверке. На заключительном этапе интерактивные технологии реализуются в синхронном аудиторном режиме или в форме видеоконференции.

Рейтинг-план наглядно отражается в журнале оценок, что позволяет каждому обучающемуся осуществлять мониторинг результатов собственной учебной работы, планировать выполнение заданий согласно срокам, установленным преподавателем.

Таким образом, создание условий для развития учебной автономии в условиях электронной среды, является фактором, стимулирующими деятельностную активность магистрантов и оказывающим существенное влияние на достижение цели и задач освоения дисциплины, поставленных в РПД.

Выводы. В статье решена актуальная задача языкового образования в магистратуре на неязыковом факультете педагогического вуза: рассмотрены особенности содержания иноязычной подготовки магистрантов направления 37.04.01 Психология с учетом преемственности уровней высшего образования, а именно:

– определены и уточнены требования к отбору входной информации для дисциплины «Иностранный язык» на уровне магистратуры;

– раскрыта специфика обучения магистрантов-психологов иноязычной коммуникации, включая актуальность иноязычного контента и методы развития речевой компетенции;

– рассмотрены преимущества электронного курса как средства развития учебной автономии студентов магистратуры.

Основными составляющими содержания курса «Иностранный язык» для магистрантов-психологов являются:

– профессионально-важная информация научного характера;

– актуальная профессионально-направленная тематика и дидактический потенциал учебника «Upstream Intermediate B2» [26] как средства поэтапного пошагового формирования и развития продуктивных речевых умений (составляющих речевой компетенции) практического психолога.

Разработка электронного курса и создание условий для развития учебной автономии магистрантов-психологов являются существенными факторами стимулирования их деятельностной активности и достижения цели и задач обучения, поставленных в рабочей программе.

Практическая значимость статьи состоит в том, что описанные в ней результаты могут найти применение в обучении иностранному языку магистрантов направления 37.04.01 Психология в других вузах, а также магистрантов других направлений и профилей подготовки на психолого-педагогическом факультете педагогического университета.

Литература:

1. Айнутдинова, И.Н. Актуальные вопросы применения технологии смешанного обучения (Blended Learning) при обучении иностранным языкам в вузе / И.Н. Айнутдинова // Общество: социология, психология, педагогика. – 2015. – № 6. – С. 74-77.

2. Бойко, М.В. Методика формирования иноязычной коммуникативной успешности на занятиях по иностранному языку у студентов непрофильных вузов: дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / Бойко Мария Валерьевна. – Н. Новгород., 2020. – 231 с.

3. Гуро-Фролова Ю.Р. Электронное обучение иностранному языку в условиях нелингвистического вуза: Blended Learning / Ю.Р. Гуро-Фролова // Электронное обучение в непрерывном образовании. – 2015. – № 1-1. – С. 473-478.

4. Ермакова, Ю.И. Средства формирования профессиональной коммуникативной компетенции с интегрированным региональным компонентом / Ю.И. Ермакова // European Social Science Journal. – 2017. – № 8. – С. 300-306.

5. Зимина, М.В. Развитие аудитивных, артикуляционных, ритмико-интонационных навыков на занятиях иностранным языком / М.В. Зимина, Н.А. Люляева // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 57-6. – С. 197-203.

6. Казначеева, С.Н. Исследование готовности студентов неязыковых направлений использовать сетевые ресурсы при обучении иностранным языкам / С.Н. Казначеева, В.А. Бондаренко // Вестник Мининского университета. – 2018. – Т. 6. – № 2 (23). – С. 8.

7. Ким, О.М. Формирование компетенции межкультурного делового спора в сфере профессиональной деловой коммуникации: содержательные и технологические аспекты / О.М. Ким, А.Н. Шамов // Вестник Мининского университета. – 2019. – Т. 7, №2. – С. 2.

8. Коваленко, П.И. Английский язык для психологов. Серия «Учебники и учебные пособия» / П.И. Коваленко. – Ростов н/Д: «Феникс», 2000. – 352 с.

9. Красикова, О.Г. Интегративный подход к формированию профессиональной юридической иноязычной речи у студентов вуза: монография / О.Г. Красикова. – Н. Новгород: ВГИПУ, 2007. – 140 с.

10. Ляшенко, М.С. Обучение английскому языку студентов-дизайнеров с использованием технологии «вики-сайта» в вузе / М.С. Ляшенко, М.С. Родионова // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2021. – № 1 (55). – С. 103-108.

11. Макарова, Е.А. Английский язык для психологов: учебник и практикум для академического бакалавриата, 3-е издание, переработанное и дополненное / Е.А. Макарова. – Москва: Юрайт. – 2014. – 412 с.

12. Минеева, О.А. Организация творческой работы по английскому языку в LMS MOODL / О.А. Минеева, М.С. Ляшенко, И.А. Поваренкина // Перспективы науки. – 2021. – № 6 (141). – С. 182-184.

13. Минеева, О.А. Организация тестирования в системе MOODLE при обучении иностранному языку / О.А. Минеева, М.В. Даричева // Научно-педагогическое обозрение. – 2016. – № 3. – С. 8-86.

14. Минеева, О.А. Смешанное обучение как средство интенсификации обучения иностранному языку студентов магистратуры / О.А. Минеева, М.С. Ляшенко, Ю.М. Борщевская // Балтийский гуманитарный журнал. – 2019. – Т. 8. – №. 4. – С. 115-119.

15. Минеева, О.А. Учебно-методическое обеспечение процесса профессионально-ориентированного обучения иностранному языку студентов бакалавриата / О.А. Минеева, М.С. Ляшенко, И.А. Поваренкина // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. – 2021. – № 1 (51). – С. 319-325.

16. Нормативно-правовая база реализации электронного обучения и ДОТ [Электронный ресурс]. – URL: https: //ya.mininuniver.ru/sdo/nlbi (дата обращения 17.01.2022).

17. Оберемко, О.Г. Региональный компонент как важный аспект совершенствования профессиональной подготовки переводчиков в вузе / О. Г. Оберемко, Ю. И. Ермакова // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 52-4. – С. 126-133

18. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 37.04.01 Психология (уровень магистратуры): приказ Мин-ва образования и науки РФ от 23 сентября 2015 г. № 1043.

19. Осокина, Н.К. Аутентичный текст как средство развития социокультурной компетенции студентов / Н.К. Осокина // Современная наука: проблемы, идеи, инновации: материалы Международной научно-практической конференции. Под общей редакцией Е.А. Назарова. Изд-во: «Астор и Я», 2019. – С. 282-288.

20. Программа модуля «Общенаучный цикл» по направлению 37.04.01 Психология, профиль «Практическая психология» / сост. Е.В. Грязнова, А.В. Войнова и др. // утверждена решением Ученого совета, протокол № 6, от 25 февраля 2021 г. – Н. Новгород: ФГБОУ ВО НГПУ, 2021.

21. Рабочая программа дисциплины «Иностранный язык» по направлению 37.04.01 Психология, профиль «Практическая психология» / сост. Л.В. Гусева // согласовано в ОУОП от 31.08.18. – Н. Новгород: ФГБОУ ВО НГПУ, 2018.

22. Цветкова, С.Е. Обучение магистрантов иноязычному профессионально-ориентированному общению в условиях дистанционного взаимодействия / С.Е. Цветкова, О.А. Минеева // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2020. – № 3 (53). – С. 44-50.

23. Цветкова, С.Е. Применение обучающих компьютерных программ в процессе профессионально-иноязычной подготовки будущих инженеров / С.Е. Цветкова, И.А. Малинина // Инженерное образование. – 2017. – № 22. – С. 153-164.

24. Цветкова, С.Е. Профессиональная языковая подготовка студентов – будущих менеджеров средствами информационных технологий: монография / С.Е. Цветкова, Н.В. Морозова. – Н. Новгород: Изд-во ВГИПА, 2004. – 151 с.

25. Шадриков, В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В.Д. Шадриков. – М.: Наука, 1982. – 184 с.

26. Evans V. Upstream B2 (3ed edition): Teacher's Book / V. Evans, J. Dooly – Berkshire: Express Publishing, 2019. – 230 p.

Педагогика

УДК 376.37

кандидат педагогических наук, доцент Чаладзе Елена Автандиловна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Самарский государственный социально-педагогический университет» (г. Самара);
студент Голунова Валерия Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Самарский государственный социально-педагогический университет» (г. Самара)

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ СЛОВАРЯ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. Статья посвящена изучению особенностей формирования словаря прилагательных у дошкольников с общим недоразвитием речи. В статье приводится анализ данных, полученных в ходе экспериментального исследования. Эксперимент носил сравнительный характер, позволивший определить специфические симптомы актуализации имен прилагательных дошкольниками с общим недоразвитием речи. Экспериментальная методика состояла из двух блоков, направленных на изучение как импрессивной, так и экспрессивной речи. Качественные имена прилагательные, включенные в экспериментальный лингвистический материал, были сгруппированы в несколько лексико-семантических групп (физические качества предметов, места и времени, нравственно-интеллектуальные признаки и т.д.). Полученные данные дали возможность высказать предположения о механизмах данных нарушений. Описанные механизмы нарушения актуализации прилагательных позволят эффективно организовать коррекционно-логопедическую работу.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, лексика, имя прилагательное, семантика, пассивный словарь, активный словарь, сема, граммема, актуализация, вербальные замены.

Annotation. The article is devoted to the study of the peculiarities of the formation of the dictionary of adjectives in preschoolers with general underdevelopment of speech. The article provides an analysis of the data obtained during the experimental study. The experiment was of a comparative nature, which made it possible to determine the specific symptoms of the actualization of adjective names by preschoolers with general underdevelopment of speech. The experimental technique consisted of two blocks aimed at studying both impressive and expressive speech. Qualitative adjectives included in the experimental linguistic material were grouped into several lexico-semantic groups (physical qualities of objects, place and time, moral and intellectual characteristics, etc.). The data obtained made it possible to make assumptions about the mechanisms of these disorders. The described mechanisms of violation of the actualization of adjectives will allow you to effectively organize correctional and speech therapy work.

Key words: general underdevelopment of speech, vocabulary, adjective, semantics, passive dictionary, active dictionary, seme, gramme, actualization, verbal substitutions.

Введение. Общее недоразвитие речи (ОНР) характеризуется отставанием в формировании всей языковой системы, в том числе ее лексической подсистемы [2, 4, 5, 6].

Из всей структуры лексического строя речи отдельный интерес представляет словарь прилагательных. По отношению к другим частям речи онтогенетически он усваивается позже в силу специфики семантики и необходимости достаточного уровня сформированности мыслительных операций. А ввиду замедленного темпа освоения речи и патогенетических механизмов ОНР, процесс организации словаря прилагательных обретает свою специфику.

Анализ теоретической литература по данной проблеме свидетельствует о сложностях в употреблении прилагательных, которые проявляются в отсутствии структуры лексических единиц, трудностях припоминания слов, ситуативное использование слов и разграничения семантически сходных признаков [1, 2, 4, 5, 6].

Изложение основного материала статьи. С целью изучения специфики словаря прилагательных у дошкольников с общим недоразвитием речи нами был организован и проведен констатирующий эксперимент. организовано экспериментальное исследование. В нём приняли участие 40 детей шестого года жизни. Среди них 20 детей, имеющих логопедическое заключение общее недоразвитие речи (ЭГ) и 20 детей с нормотипичным речевым развитием (КГ).

В основу экспериментальной методики легли методы и приёмы, описанные в работах Р.И. Лалаевой, Н.В. Серебряковой, А.М. Быховской М.А. Поваляевой.

Программа экспериментального изучения словаря прилагательных включала как пассивный, так и активный его компоненты.

При возникновении трудностей экспериментатор оказывал дошкольникам помощь: стимулирующую или направляющую [3].

При изучении пассивного словаря прилагательных, обозначающих физические качества предмета, обнаружено, что для дошкольников с ОНР были характерны сложности понимания оттеночных цветов, которые чаще всего опознавались как абсолютные, например вместо «серый – черный». Также затруднения вызвало восприятие прилагательных, обозначающих формы предметов: прилагательное «овальный» могло быть определено как «квадратный» или «прямоугольный». При предъявлении прилагательных, обозначающих вкус, правильные реакции были отмечены при только предъявлении картинок, соответствующих прилагательным «сладкий» и «соленый». Остальные вкусовые обозначения воспринимались детьми с ОНР неточно.

Результаты изучения понимания прилагательных, которые обозначают место и время, демонстрируют большое количество ошибок, которые мы напрямую связываем со спецификой пространственных представлений дошкольников с ОНР, уровень развития которых ниже нормы.

Прилагательные, обозначающие нравственно-интеллектуальные признаки, вызвали наибольшие трудности у воспитанников экспериментальной группы. Данные прилагательные характеризуются низкой частотой употребления, а также сложностью семантики.

В определении имён прилагательных, обозначающих эмоциональные состояния («веселый», «грустный», «злой»), дети вовсе не допустили ошибок. Это сопоставимо со временем их усвоения в онтогенезе: из группы эмоциональной лексики данные слова появляются одними из первых.

У детей с ОНР нет чётких представлений о том, людей какого возраста можно охарактеризовать прилагательными «молодой» и «старый», поэтому в 20 % детей смешивали данные лексемы.

Таким образом, изучение специфики понимания прилагательных дошкольниками с ОНР показало, что пассивный словарь прилагательных находится на уровне, приближенном к нормативным показателям. В большей степени он включает конкретные перцептивные прилагательные. А имеющиеся лексемы, отражающие отвлеченные от предметного мира признаки, отличаются относительно простой семантикой.

Целью второго блока заданий было исследование активного словаря прилагательных. Обработка полученных данных включала также компонентный анализ слова, который представляет собой разложение значения слова на минимальные семантические компоненты – семы.

Изучение актуализации прилагательных, обозначающих физические свойства предмета, обнаружило, что дети с ОНР допускали замены оттеночных цветов на основные. Мы предполагаем неусвоенность дошкольниками ЭГ семы, дифференцирующей основные цвета от промежуточных.

При экспериментальном исследовании были зафиксированы замены слов: «оранжевый» – «желтый», «серый» – «черный», «фиолетовый» – «синий».

Нами были отмечены затруднения при актуализации прилагательных, обозначающих геометрические фигуры. У детей ЭГ сформирована интегральная сема лексико-семантической группы «геометрические фигуры», но проявляются сложности вербализации точного значения. В ответах детей обнаружились следующие смешения прилагательных: по наличию/отсутствию углов – у 30% детей ЭГ; по количеству углов – у 20% испытуемых ЭГ; по равенству сторон – у 10% детей ЭГ.

Мы констатировали, что дошкольники не усвоили единицы, составляющие ядро семантического поля значения «вкус». Чаще всего прилагательные, обозначающие вкусовые признаки, заменялись на основные, эталонные: вместо «острый», «кислый» актуализировалось слово «горький». В онтогенезе вкусовые признаки не сразу отделяются от самого продукта, далее же требуется время, чтобы закрепилась связь между ощущениями от рецепторов и соответствующими лексемами. Интересно то, 35% участников ЭГ допускают замену слова «сладкий» на «вкусный», поскольку не дифференцируют вкусовые признаки и затрудняются в их вербализации. Прилагательное «вкусный» передаёт лишь общий компонент значения: «приятный на вкус».

Отмечались случаи, когда вместо слов с граммемой прилагательного актуализировались слова с граммемой глагола, передающего ощущение при употреблении тех или иных продуктов: слова «горький», «острый» заменялись на слово «жжется» (20%).

При актуализации прилагательных, обозначающих вес предметов, у дошкольников с ОНР возникали замены слов «тяжелый» (15%) и «легкий» (15%) словами «большой» и «маленький» соответственно. Мы предполагаем, что в данном случае дети ЭГ обращались к лексическо-семантическому полю, сверхсемой которого является «размер», а не «вес».

Большинство дошкольников не испытала затрудняй при припоминании прилагательных, обозначающих температуру, лишь несколько детей заменили слово «горячий» на слово «теплый» (10%) как обозначение промежуточной температуры. Данный факт может указывать на то, что дифференциальная сема, указывающая на степень нагрева, не усвоена.

Второе задание во втором блоке направлено на уточнение способности использования прилагательных пространства и места.

Мы обнаружили значительные трудности усвоения сем параметрических имен прилагательных, необходимых для дифференциации данных признаков. Дети ЭГ допускали смешения слов:

- по направлению пространственной протяженности («низкий» – «короткий»);
- по протяженности в поперечнике/в поперечном сечении («худой» – «тонкий»);
- по протяженности в поперечнике/направление протяженности («широкий» – «короткий»).

Встречались ответы, исходя из которых можно предположить, что дети затрудняются в разграничении грамматических сем слов. Граммема имени прилагательного у некоторых детей ЭГ заменялась на граммему наречия. Например, «широкий» – «широко», «тонкий» – «узко», «низкий» – «коротко».

В ядерную зону лексико-семантической группы параметрических имен прилагательных входят слова «большой» и «маленький», обозначающие диаметрально противоположные показатели. Дошкольники с ОНР в 65% случаев допускали замены в процессе припоминании прилагательных, обозначающих параметры, например: «худой» - «маленький», «близкий» – «маленький», «широкий» – «большой».

Полученные результаты можно соотнести с онтогенезом параметрических имён прилагательных. Когда у детей возникает потребность в разграничении предметов внешнего мира, первоначально в их словаре появляются лексемы «большой» и «маленький». Но данные прилагательные довольно общо отражают размер предметов, тем временем как слова, входящие в околоядерную зону конкретно указывают на их параметры.

Третье задания второго блока предполагало изучение особенности актуализации эмоционально-оценочных прилагательных.

Дошкольники с ОНР в целом усвоили интегральную сему группы прилагательных с общеоценочным значением, которые не включают в себя вариативность оценки, а лишь только положительную или отрицательную характеристику, меняющуюся в зависимости от речевой ситуации. Именно они выступают в качестве замены большей части прилагательных: «трусливый» – «плохой»; «трудолюбивый» – «хороший»; «жадный» – «плохой».

У дошкольников с ОНР отмечается тенденция замен граммемы прилагательного на граммемы других частей речи. Приведем примеры замен на глаголы: «грустный» – «плачет»; «ленивый» – «не работает»; «медленный» – «не спешит»; «жадный» – «не делится»; примеры замен на существительные: «ленивый» – «лентяй»; «храбрый» – «храбрец», «щедрый» – «добряк».

Дети ЭГ зачастую актуализировали прилагательные с антонимическим значением с отрицательной приставкой: «старый» – «немолодой»; «сильный» – «неслабый»; «быстрый» – «немедленный»; «грустный» – «невеселый», «храбрый» – «нетрусливый».

У 20% детей с ОНР наблюдались замены при актуализации слова «трудолюбивый» на «рабочий» и слова «ленивый» на «нерабочий». Мы предполагаем, что эти заменители скорее относятся к прилагательным, а не к существительным. Судя по всему, дети усвоили граммему «признак» и сему «качественность», однако отсутствие в лексиконе необходимых лексем приводит к замене их на слово с семой «выполняющий работу».

Следует также отметить замены такого плана, как «молодой» – «маленький», «взрослый» – «большой», которые возникали из-за того, что дошкольники обращались к лексико-семантическому полю с архисемой «возраст», а не с архисемой «размер».

При анализе результатов задания по подбору антонимов нами отмечены следующие особенности. Дети с ОНР допускали следующие замены:

- на слова с приставкой «не»: «холодный» – «нехолодный», «мягкий» – «немягкий», «грязный» – «негрязный», «медленный» – «немедленный» и т.д. (в 35% случаев);
- на слова, семантически близкие предполагаемому антониму: «холодный» – «тёплый», «твёрдый» – «тяжелый»; «тяжелый» – «длинный»; «большой» – «легкий»; «высокий» – «маленький», «длинный», «тяжелый» (8%);
- на слова иного лексико-грамматического класса (чаще всего на глаголы и наречия): «медленно» – «быстро»; «злой» – «радуется»; «сухой» – «мокро» (в 3% случаев);
- на слова, образующие синтагматическую связь со словом-стимулом: «злой» – «волшебник»; «твердый» – «кирпич»; «холодный» – «снег»; «тяжелый» – «стол» (1,5%);

Остановимся на анализе последнего задания, которое было направлено на изучение навыка подбора синонимов к прилагательным. Следует отметить, что это задание представляло наибольшие сложности, как для дошкольников с ОНР, так и для нормотипичных детей. Но если 50 % детей КГ после оказания им стимулирующей помощи справились с заданиями, то дети ЭГ были неуспешны.

При выполнении этого задания у дошкольников с ОНР возникло максимальное количество затруднений, что можно объяснить недостаточность структурной организации семантических полей значений, а точнее несформированность его ядра. 10% дошкольников с ОНР не смогли подобрать синонимы к слову стимулу.

Отмечались следующие замены слов-стимулов:

- на семантически близкие слова: «огромный» – «широкий», «высокий» (15%);
- на слова, антонимичные предполагаемому синониму с частицей не: «храбрый» – «непугливый», трудный» – «нелегкий» (9%);
- на слова другой лексико-грамматической категории: «радостный» – «веселится» (5%).

По результатам анализа экспериментальных данных мы распределили всех испытуемых по трем уровням сформированности словаря прилагательных.

Дети с высоким уровнем сформированности словаря прилагательных допускают единичные ошибки при актуализации слов. Объем пассивного словаря соответствует активному. У воспитанников на достаточном уровне сформированы лексико-семантические поля, их ядра. Дети минимально нуждаются в помощи.

У воспитанников со средним уровнем сформированности словаря прилагательных наблюдается недоразвитие семантической структуры слов, в особенности дифференциальных сем, что проявляется в процессе актуализации. Подбор синонимов и антонимов затруднен из-за отсутствия четко сформированных ядер лексико-семантических полей. Дети прибегают к помощи взрослого, после чего дают правильный ответ.

Низкий уровень развития словаря прилагательных говорит о том, что у детей не сформированы семантические поля, что затрудняет процесс актуализации и приводит к непродуктивным стратегиям поиска слов. Большинство прилагательных понимается детьми, но не используется в речи. Оказываемая детям помощь малоэффективна.

Выводы. Исходя из результатов констатирующего эксперимента нами сделаны следующие обобщения.

1. Наблюдается диссоциация между пассивным и активным словарями прилагательных: пассивный словарь значительно превышает активный словарь прилагательных.
2. Для дошкольников с ОНР характерен средний и низкий уровни сформированности словаря прилагательных, тогда как большая часть детей с нормотипичным развитием относятся к высокому уровню сформированности прилагательных.
3. Прилагательные с отвлеченным значением понимаются и актуализируются менее успешно, чем прилагательные с конкретным значением.
4. Успешность принятия помощи дошкольниками ЭГ менее выражена, чем у нормотипичных детей.
5. Наиболее характерным нарушением актуализации имен прилагательных у дошкольников ЭГ являются замены слов, которые зачастую можно объяснить трудностями усвоения дифференциальных сем.
6. У детей с ОНР можно констатировать недостаточную упорядоченность структуры семантических полей значений. Сложности, наблюдавшиеся в процессе подбора антонимов и синонимов, которые предполагают жестко-семантическую стратегию поиска слов, указывают на отсутствие чётко выраженного ядра семантических полей и ближайшей периферии.

Литература:

1. Быховская, А.М. Количественный мониторинг общего и речевого развития детей с ОНР / А.М Быховская, Н.А. Казова. – Санкт-Петербург: ООО «Издательство «Детство-пресс», 2013. – 32 с.
2. Ковшиков, В.А. Экспрессивная алалия и методы ее преодоления: учебное пособие / В.А. Ковшиков. – Санкт-Петербург: КАРО, 2018. – 304 с.
3. Костикова, М.И. Анализ условий преодоления детьми затруднений при выполнении заданий как один из методов определения готовности к школьному обучению. – Москва, 1987. – 226 с.
4. Лалаева, Р.И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р.И.Лалаева, Н.В.Серебрякова. – Санкт-Петербург: СОЮЗ, 1999. – 160 с.
5. Поваляева, М.А. Справочник логопеда [Текст] / М.А. Поваляева. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2001. – 445 с.

6. Серебрякова, Н.В. Формирование лексики у дошкольников со стертой дизартрией.: монография [Текст] / Н.В. Серебрякова. – Санкт-Петербург: Наука-Питер, 2006. – 195 с.

Педагогика

УДК 371.015

кандидат педагогических наук, доцент Черемисина Александра Анатольевна
Институт педагогики и психологии Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМЫ ПРОФИЛАКТИКИ КОМПЬЮТЕРНОЙ ЗАВИСИМОСТИ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В статье рассматривается проблема профилактики компьютерной зависимости подростков в условиях учреждения дополнительного образования. Проанализирована взаимосвязь компьютерной зависимости подростков и ее негативного влияния на здоровье. Представлена проблема профилактики компьютерной зависимости подростков в контексте специфики влияния информационного пространства на его социализацию. Автором изучена палитра существующих, наиболее распространенных, компьютерных игр. Особое внимание уделено компьютерным играм, оказывающим различное влияние на подростка. Представлены игры оказывающие позитивное влияние на подростка, к ним относятся игры, требующие продуманности, координации и хорошей памяти. К играм, оказывающим негативное влияние на подростка автором отнесены те, которые не имеют сюжетной линии, построены на необходимости ликвидации соперника и сохранении своей жизни. Представлены различные стадии зависимости от сети Интернет и компьютерных игр. В статье проанализированы основные причины компьютерной и интернет-зависимости. Автором изучены различные негативные проявления в поведении подростков, напрямую взаимосвязанные с компьютерной зависимостью. Также предлагается наиболее доступный путь решения компьютерной зависимости у подростков, как социально-педагогической проблемы, посредством формирования различных творческих способностей в сети Интернет. Автором приводятся результаты опроса подростков об их предпочтении в выборе социальных сетей. Прослеживается взаимосвязь предпочтений в выборе социальных сетей у подростков с мотивацией к саморазвитию в творческом плане. В статье приводятся данные опроса подростков о влиянии на круг их общения сети Интернет. Также, автором изучено отношение к получению дополнительного образования в дистанционном формате.

Ключевые слова: подросток, компьютерная зависимость, здоровье, информационное пространство, социализация, творческие способности.

Annotation. The article deals with the problem of prevention of computer addiction of adolescents in the conditions of additional education institutions. The interrelation of teenagers' computer addiction and its negative impact on health is analyzed. The problem of prevention of adolescent computer addiction is presented in the context of the specifics of the influence of the information space on its socialization. The author has studied the palette of existing, most common, computer games. Special attention is paid to computer games that have a different impact on the teenager. Games that have a positive impact on a teenager are presented, these include games that require thoughtfulness, coordination and good memory. The games that have a negative impact on a teenager by the author include those that do not have a storyline, are built on the need to eliminate an opponent and save their lives. Various stages of dependence on the Internet and computer games are presented. The article analyzes the main causes of computer and Internet addiction. The author has studied various negative manifestations in the behavior of adolescents, directly related to computer addiction. It also suggests the most accessible way to solve computer addiction in adolescents, as a socio-pedagogical problem, through the formation of various creative abilities on the Internet. The author presents the results of a survey of teenagers about their preferences in choosing social networks. The interrelation of preferences in the choice of social networks among adolescents with motivation for self-development in creative terms is traced. The article presents data from a survey of teenagers on the impact of the Internet on their social circle. Also, the author has studied the attitude to obtaining additional education in a distance format.

Key words: teenager, computer addiction, health, information space, socialization, creativity.

Введение. В современном мире информационный поток, обрушивающийся на человека настолько велик, что людям, так или иначе, приходится учиться пользоваться достижениями постоянно изменяющегося технического прогресса, прибегать к помощи разнообразной техники во всех сферах жизнедеятельности.

Сейчас трудно представить себе человека, не пользующегося различным гаджетами и не зарегистрированного в различных социальных сетях. Мы являемся свидетелями того, что компьютеры и другие гаджеты, уже занявшие прочные позиции во многих областях современной жизни, быстро проникли в систему образования и воспитания. Особенно явно это проникновение гаджетов и зависимость от них системы образования, мы ощутили во время пандемии коронавируса.

За последнее время общество не представляет своего существования без сети Интернет, практически ни один человек не обходится без всемирной паутины, используя Интернет для работы, общения, развлечений, в последнее время получения образования, начиная с начальной школы. В сети Интернет есть возможность получить большое количество знаний, информации и новостей, спланировать досуг, сделать покупки не выходя из дома и многое другое. Интернет, безусловно несёт пользу для общества и является неиссякаемым источником информации любого типа. Однако, не вся информация является полезной для человека, особенно подросткового возраста.

Изложение основного материала статьи. Актуальность проблемы профилактики компьютерной зависимости подростков с позиции социальной педагогики заключается в том, что Интернет постепенно вторгается во все сферы жизни современного подростка, оказывая как позитивное, так и негативное влияние на его сознание, формируя определенного рода зависимость, которая мешает вести подростку здоровый образ жизни.

В современном мире поток и доступность информации интеллектуальной, творческой должен регулироваться качеством и доступностью ее узнавания, с учетом возрастных и индивидуальных особенностей, принимая во внимание социальный опыт подростка. Набор различных СМИ как единого информационного пространства подразумевает общедоступное средство социализации подростка, которое во многом определяет характер социальных отношений, оказывает большое влияние на формирование и функционирование социальных институтов, а также на становление личности, но вместе с тем может иметь негативный характер, который подросток, в силу своей «несформированности» не может ощутить и осознать. Среди множественности каналов и институтов социализации современного подростка выделяется наиболее важный – Интернет.

Рассматривая сущность информационного пространства подростка, на наш взгляд, оно представляет собой совокупность коммуникативных отношений и действий подростков, информационные каналы, связывающие подростков с

обществом. В свою очередь, подрастающее поколение является субъектом, активным творцом информационного пространства и подсистемой информационного пространства, обладающей всеми системными особенностями и свойствами.

Особенно важно понимать то, что данная проблема представляет собой большую опасность для здоровья современного подростка. Кроме того, что компьютерная зависимость влияет на психику, она также негативно сказывается на физическом здоровье подростков, которые привыкают к сидячему образу жизни, у которых отсутствует сформированность коммуникативных навыков, стремление к самореализации и саморазвитию, что, в свою очередь, в совокупности оказывает негативное влияние на процесс социализации в целом.

Интернет, компьютерные игры вызывают зависимость, современные подростки подвергаются ей больше всех остальных. По мнению Ю.Д. Бабаевой, А.Е Войскунского, О.В. Смысловой, компьютерная зависимость – это не официальный диагноз, она скорее является симптомом других серьезных проблем в жизни личности (например, депрессия, трудности в общении и т.д.) [1]. Если проанализировать мнение Л.С. Выготского, что подростковый возраст наиболее подвержен разного рода отклонениям в поведении, то можно сделать вывод о том, что формирование компьютерной зависимости наиболее вероятно у подростков.

Основоположником исследования психологического аспекта компьютерной зависимости считается американский психиатр – исследователь Кимберли Янг. По мнению исследователя, основные причины компьютерной и интернет-зависимости выражаются в следующем:

– чрезмерное использование Интернета;

– отсутствие у подростка взаимопонимания со стороны друзей в реальной жизни, неумение строить межличностные отношения, сложности в адаптации к коллективу (социальная изоляция);

– повышенная эмоциональность;

– пренебрежение повседневными обязанностями [7; 8].

Компьютерная зависимость мешает адаптироваться в обществе, причиной этому является практически отсутствующее вербальное общение, как следствие подросток пытается получить это общение в социальных сетях с виртуальными друзьями, в компьютерных играх.

Как только появились компьютеры, так сразу сформировались и компьютерные игры, которые привлекли к себе большое количество людей. Вместе с совершенствованием компьютеров, также улучшались, усложнялись, усовершенствовались игры, что привело к еще большему количеству поклонников. На данный момент компьютерная техника вышла на очень высокий уровень развития, что позволило разработчикам вывести графику и звук на высокую ступень. Со всеми изменениями компьютерных технологий, возросло число зависимых от компьютерных игр людей.

Изучение вопроса компьютерной зависимости подрастающего поколения обретает важное значение в быстром усовершенствовании компьютерных технологий. Компьютерные игры оказывают некоторое действие на становление личности детей. Отрицательным результатом компьютеризации служит явление компьютерной зависимости. Психологи классифицируют данную пагубную привычку как вид эмоциональной наркомании, обусловленной техническими приспособлениями [6].

Компьютерная игра – это программа, предназначенная для развлечения людей на компьютере, партнером в которой выступают другие люди или сама программа. Существует определенная классификация игр по жанрам:

1. 3D Action – группа игр, связывающим признаком которых выступает непосредственная активность игрока. Цель игры заключается в ликвидации соперника и сохранение своей жизни. Игрок наблюдает на мониторе то изображение, которое видит его персонаж.

2. RPG (Real Play Game) – жанр игры, заключающаяся в развитии игры. В целом эти игры содержат сценарий, но он изменяется вместе с прогрессом персонажа во время игры. Чаще всего, игра представлена от третьего лица, а на мониторе передвигается герой – ты сам. Смысл игры заключается в выполнении последовательных миссий, в результате которых персонаж совершенствуется и, в итоге, одерживает победу, выполняя ключевую миссию, например, спасение мира.

3. RTC (Real Tactic Strategy) – серия игр, в которых отсутствует «очередность ходов». В этих играх отсутствует сюжет и развитие игры зависит от геймера. В них игрок выступает в роли стратега, управляющего отрядом или базой, где он совершенствует собственную армию.

4. Quest – жанр игр с самым долгим прохождением. Нужно думать, иметь хорошую память, координацию. Игрок управляет одним или несколькими персонажами, отгадывая головоломки и решая задачи на пути к достижению цели игры.

Компьютерная зависимость у подростков формируется именно посредством их постоянного участия в играх. На наш взгляд, подростковый возраст – это самый критический период в психическом развитии человека [3].

Компьютерная зависимость оказывает негативное влияние на становление подростка как личности, а также способствует формированию целого ряда психических проблем, таких как:

– конфликтное поведение;

– непринятие себя, непринятие окружающих;

– хронические депрессии;

– предпочтение виртуальных друзей настоящим;

– возникновение дискомфорта при отсутствии пользования Интернетом.

Так же, у подростка снижается потребность в межличностных контактах, он агрессивно воспринимает окружающую его действительность и людей, ему кажется, что все вокруг настроены по отношению к нему враждебно и далее, исходя из этого, он всё больше и больше времени проводит перед экраном компьютера, надеясь, что он получит в интернете всё то, чего ему так не хватает в реальной жизни.

Чувство постоянной нужды к использованию интернета сопровождается потребностью в игровой деятельности. Рассматривается угроза для развития личности, способствует проявлению агрессии, жестокости и причинению вреда окружающим.

Существует несколько стадий зависимости, которые выделяют психологи:

1. Стадия легкой увлеченности. Она наступает тогда, когда человек поиграл один или несколько раз, «вошел во вкус». Его потихоньку завлекает графика, аудио, само явление копирования реальной жизни. Некоторые люди всегда мечтали подержать оружие и пострелять из него, другие – управлять автомобилем или самолетом. Компьютер предоставляет шанс человеку реализовать мечты. Человек наслаждается во время игры.

2. Стадия увлеченности. Показателем того, что человек перешел на эту стадию, является образование новой потребности – игра в компьютер. На этой стадии игра принимает систематический характер.

3. Стадия зависимости. Она охарактеризована преобразованием в ценностно-смысловой сфере личности. Некоторым людям очень нравится играть коллективно с помощью Интернета и компьютера. Данная форма зависимости менее вредна в своем влиянии на психику личности, чем индивидуализированная форма, потому что люди не отделяются от общества и имеют контакт с живыми людьми.

4. Стадия привязанности. Данная стадия трактуется упадком игровой активности геймера. Человек может налаживать социальные контакты с людьми, но полностью отказаться от компьютера самостоятельно невозможно. Эта стадия самая продолжительная и может длится многие годы.

Важно отметить мнение Н.К. Слепцовой, А.Н. Васильевой, о том, что в Интернет-пространстве царит информационный хаос, поэтому пользователям, особенно несовершеннолетним, необходимо выработать способность отсеивать ненужную информацию и находить необходимую, правильно ее обрабатывать и не усваивать слишком много [4].

Компьютерная зависимость подростков, являясь социально – педагогической проблемой, на наш взгляд, не легко, но может быть решена. Одним из таких путей решения проблемы компьютерной зависимости подростков является ее профилактика посредством формирования различных творческих способностей с использованием сети Интернет.

По мнению А.Б. Сорокиной, Интернет является платформой для развития воображения, творческих способностей и способом самовыражения, а молодое поколение проявляет себя как активный создатель информационного пространства. Т.Н. Варфоломеева, А.Р. Жусупов называют Интернет «использованием творческого потенциала», альтернативой живому общению, спорту и увлечениям [2; 5].

Л.С. Выготский отмечал, что воображение подростков, сближаясь с мышлением, получает широкое развитие. Именно поэтому в подростковом возрасте необходим постоянный приток новой информации, который может предоставить сеть Интернет.

Интернет предоставляет широкий спектр возможностей для реализации подростков как творческих личностей. Однако, несмотря на большой выбор сайтов и приложений, подростки отдают предпочтение лишь некоторым из них. В связи с этим нами был проведен опрос 30 обучающихся подросткового возраста, посещающих Центр детского и молодежного движения «Радуга» ДТДиМ г Оренбурга, как они относятся к Интернету, что это за сайты и приложения и почему подростки выбирают именно их.

Нами был задан ряд вопросов, ответы на которые позволили нам проанализировать состояние проблемы компьютерной зависимости подростков. Например, все опрошенные ответили, что используют постоянно Интернет. При выявлении приоритета в выборе занятия в свободное время, первенство оказалось за Интернетом, в этом признались 57% опрошенных; 32% подростков отдали предпочтение занятиям в различных творческих объединениях, однако, при этом все находятся постоянно «на связи» в различных социальных сетях; 11% опрошенных предпочитают посмотреть телевизор, либо вообще ничем не заниматься.

На вопрос, какой формат обучения предпочтительнее очный или дистанционный, почти все респонденты (84%) выбрали очный формат. Подростки объяснили это тем, что на дистанционном обучении не столько изучение предметов усложняется, сколько не хватает общения с одноклассниками и педагогами, особенно нехватка такого общения была отмечена в получении дополнительного образования в творческом объединении.

На вопрос, из каких источников подростки получают информацию 89% утвердительно ответили, что только из сети Интернет, оставшиеся 11% из СМИ, от родителей и педагогов.

Причем, среди тех, кто завел себе друзей в Интернете, предпочитает их своим реальным друзьям только 12% опрошенных, 60% делают выбор в пользу реальных друзей, а еще 28% затрудняются ответить на этот вопрос. 52% респондентов признаются, что Интернет развивает навыки общения, 24% считают, что Интернет – это самое лучшее средство для развития навыков общения и 24% не уверены в данном положении.

Формирование творческих способностей подростков с использованием сети Интернет как профилактики компьютерной зависимости, позволяет развивать воображение, творческие способности, является способом самовыражения, дает возможность подросткам проявлять себя как активных создателей информационного пространства.

Нами был задан вопрос: «Какие социальные сети чаще всего вами используются для общения и публикации своих творческих работ и почему?».

Результаты исследования нами были получены следующие: 45% – «ВКонтакте»; 37% – «Instagram»; 15% – «WhatsApp»; 3% – другое.

Так, 45% – опрошенных подростков отдают своё предпочтение платформе «Вконтакте», так как данная социальная сеть предоставляет широкий спектр возможностей для самореализации: публикация фотографий, музыки, рисунков, видео, текстовых постов. Помимо этого, существует огромное количество групп, посвященных творчеству, где подростки могут увидеть работы других людей, оставить к ним комментарии, а также выложить свои работы и попросить критику. Большая часть подростков, которые выбрали «Вконтакте», имеют свою группу, где выкладывают свои работы. Этот выбор они объясняют тем, что им важно получать обратную связь от своих подписчиков в виде критики или похвалы – это мотивирует их к саморазвитию в творческом плане.

Однако, «Вконтакте» имеет и негативную сторону. Подростки отмечают, что часто сталкиваются с агрессией от других пользователей, непринятием их вкусов и увлечений, насмешками, что подавляет их желание выставлять свои работы на всеобщее обозрение.

На втором месте из выбранных социальных сетей подростками находится приложение «Instagram» (37% подростков), как лучшее место для реализации творческих способностей. Основным плюсом они называют простой функционал приложения, который позволяет легко публиковать свои работы без больших затрат по времени.

Большинство подростков, которые выбрали «Instagram», используют его для публикации фотографий или видео. Однако в последнее время среди подростков набирают популярность текстовые посты, где они высказывают свое мнение, делятся интересной информацией с подписчиками. Помимо этого, они отмечают, что именно «Instagram» является основным источником вдохновения и новых идей.

Также следует отметить подростков, которые создают собственный сайт, где выкладывают свои творческие работы. Они отмечают, что такой способ самореализации подойдет только опытным людям, которые имеют большую аудиторию.

Подростки замечают, что Интернет является для них основной площадкой для самореализации. Получаемые отзывы и критика позволяют развиваться в творческом плане, создавать более качественные работы. Работы других пользователей служат источником вдохновения, дают мотивацию стать лучше.

Выводы. Таким образом, интернет расширяет круг возможностей, открывает доступ к различным источникам информации, иногда, помогает отвлечься, но в то же время он наносит огромный вред психическому здоровью. Если мы хотим, чтобы данная проблема становилась менее глобальной и опасной, нам нужно создавать все необходимые условия для полноценного развития подростка как личности в социуме и во всех сферах деятельности. Также, необходима упорная работа в образовательных организациях с обучающимися, своевременная профилактика и контроль со стороны родителей.

Литература:

1. Бабаева, Ю.Д. Интернет: воздействие на личность / Ю.Д. Бабаева, А.Е. Войскунский, О.В. Смыслова // Гуманитарные исследования в Интернете. – М.: МожайскТерра, 2000. – С. 32-40.

2. Жусупов, А.Р. Социальные сети и их воздействие на молодежную среду / А.Р. Жусупов, Т.Н. Варфоломеева // Современные научные исследования и инновации – 2016. – №2. – URL: http://web.snauka.ru/issues/2016/02/64393 (дата обращения: 01.03.2022).
3. Позднякова, М.Н. Влияние Интернета на социализацию современных подростков / М.Н. Позднякова // Социальная сеть работников образования nsportal.ru. – 2015. – URL: https://nsportal.ru/npo–spo/obrazovanie–i–pedagogika/library/2015/08/24/vliyanie–interneta–na–sotsializatsiyu (дата обращения: 03.03.2022).
4. Слепцова, Н.К. Социальные сети как фактор социализации современных подростков / Н.К. Слепцова, А.Н. Васильева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 30. – С. 309-311. – URL: http://e–koncept.ru/2016/56645.htm (дата обращения: 01.03.2022).
5. Сорокина, А.Б. Интернет в жизни современных подростков: проблема и ресурс / А.Б. Сорокина // Современная зарубежная психология. – 2015. – Том 4. – №1. – С. 45-64. – URL: https://psychojournal.ru/article/892–internet–v–zhizni–sovremennyh–podrostkov–problema–i–resurs.html#t20c (дата обращения: 01.03.2022)
6. Финюшин, К.А. Профилактика интернет-зависимого поведения как одно из условий формирования здорового образа жизни молодёжи / К.А. Финюшин // Молодой ученый. – 2016. – № 15.1 (119.1). – С. 24-27. – URL: https://moluch.ru/archive/119/33085/ (дата обращения: 07.03.2022)
7. Янг, К.С. Клинические аспекты интернет–зависимого поведения // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. – 2015. – №4 (33). – С. 2. – URL: http://mprj.ru (дата обращения: 20.03.2022)
8. Янг, К.С. Диагноз – Интернет-зависимость // Мир Интернет. – 2000. – №2. – С. 18.

Педагогика

УДК 351.761.3
кандидат биологических наук, доцент Чикенева Ирина Валерьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ПЕРВИЧНАЯ ПРОФИЛАКТИКА НАРКОМАНИИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. Все учебные заведения страны охвачены мероприятиями, направленными на предотвращение наркозависимости и пропаганду здорового образа. Сегодня зависимость представляет собой основную часть всех поведенческих и личностных расстройств и является основным фактором, разрушающим физическое и психическое здоровье нации. Можно проследить устойчивую взаимосвязь между ростом случаев употребления наркотических средств и ростом числа противоправных действий, совершенных в наркотическом и алкогольном опьянении или в результате злоупотребления психоактивных веществ (ПВА). Работа по выработке у подрастающего поколения устойчивости к наркотическому давлению среды требует пристального внимания педагогов и педагогической науки, так как общество нуждается в действиях по ограждению детей, подростков, юношества от пагубного влияния наркотиков. Поэтому профилактика наркомании среди обучающихся должна быть неотъемлемой частью системы воспитания и обеспечивать решение не только антинаркотического, но также и общих задач воспитания. Педагог может целенаправленно воздействовать на своих учеников в течение продолжительного времени, в отличие от даже самого прекрасного специалиста по проблемам противодействия наркомании, имеющего, как правило, очень ограниченные и кратковременные возможности прямого общения с молодёжью. И этим преимуществом педагог должен умело воспользоваться во имя здоровья нации и будущего страны.
Ключевые слова: зависимость, профилактика, наркомания, употребление, психоактивные средства, превентивные мероприятия, общеобразовательная организация, пропаганда, здоровый образ жизни (ЗОЖ), трудные жизненные ситуации, воспитание.
Annotation. All educational institutions of the country are covered by activities aimed at preventing drug addiction and promoting a healthy lifestyle. Today, addiction is the main part of all behavioral and personality disorders and is the main factor that destroys the physical and mental health of the nation. A strong relationship can be traced between the increase in cases of drug use and the increase in the number of illegal acts committed under the influence of drugs, alcohol or as a result of the abuse of psychoactive substances. The work to develop resistance to the drug pressure of the environment in the younger generation requires the close attention of teachers and pedagogical science, since society needs actions to protect children, adolescents, and youth from the harmful effects of drugs. Therefore, the prevention of drug addiction among students should be an integral part of the education system and provide a solution not only to anti-drug, but also to the general tasks of education. The teacher can purposefully influence his students for a long time, in contrast to even the most excellent specialist in the fight against drug addiction, who, as a rule, has very limited and short-term opportunities for direct communication with young people. And the teacher must skillfully use this advantage in the name of the health of the nation and the future of the country.
Key words: addiction, prevention, drug addiction, use, psychoactive drugs, preventive measures, educational organization, propaganda, healthy lifestyle, difficult life situations, education.

Введение. Печальный опыт многих развитых государств говорит о том, что наркомания превратилась для них в крупную национальную проблему. Перед реальной угрозой наркомании в нашей стране следует задаться вопросом, а каковы же, возможности школы в противодействии этому злу. Профилактика наркомании является наиболее реальным делом в борьбе с ней. А чтобы вовремя предупреждать наркоманию, педагогам необходимо постоянно проявлять внимание к своим обучающимся.

Среди трудностей в сфере профилактики наркомании можно выделить следующие:

– отсутствие медицинских способов в предупреждении употребления наркотических веществ;

– привлечение общеобразовательной организации (ОО) к первичной профилактике наркомании (содержательная часть мероприятий по профилактической деятельности для обучающихся в условиях общеобразовательной организации должны строиться на основе накопленных данных о наркотических веществах и формирования у них отрицательного отношения к наркомании);

– информационное просвещение родителей обучающихся.

Под первичной профилактикой наркомании представляет собой группу превентированных мероприятий, которые направлены на предотвращение употребления психоактивных средств. Данную форму работы целесообразно применять к контингенту обучающихся, которые не подвергались воздействию психоактивных средств [1, С. 17].

К задачам первичной профилактики наркомании можно отнести следующее:

1. Создать общеобразовательные организации, которые были бы свободны от психоактивных средств (применение информационных материалов в сфере профилактики наркомании и внедрение занятий в школьном расписании; организация группы взаимопомощи обучающихся; разработка программ по здоровьесбережению обучающихся и профилактики наркомании).

2. Определение групп риска (на основе специально разработанных методических рекомендаций).

3. Проведение просветительской работы с родителями обучающихся (информационная поддержка процесса профилактики наркомании среди обучающихся общеобразовательных организаций).

4. Проведение просветительской работы с педагогами общеобразовательной организации (обучение педагогов для проведения занятий по позитивной профилактике наркомании среди подростков в общеобразовательных организаций).

Принципы проведения работы по профилактике наркомании в общеобразовательных организаций:

1. Добровольная основа: необходимо отказаться от системы принуждения в профилактической деятельности.
2. Доступная основа: подростков и их родителей консультируют бесплатно.
3. Анонимная основа: оказание любых видов помощи осуществляется без фиксации обратившихся и без привлечения иных участников образовательной деятельности.
4. Опосредованная основа: осуществление работы по профилактике наркомании проходит без явно выраженных прямых мер по противодействию наркологизации молодежи [4, С. 219].

Изложение основного материала статьи. Опытно-экспериментальная работа выполнена на базе Муниципального общеобразовательного бюджетного учреждения «Лицей № 9» города Оренбурга. В качестве респондентов были выбраны обучающиеся 7 «А» и 7 «Б» классов, общее количество которых составило 40 человек, при этом в одной и второй группах количество подростков одинаковое.

В процессе реализации опытно-экспериментальной работы изучены и определены такие показатели, как:

1. Определение уровня сформированности у обучающихся знаний в области здорового образа жизни и здоровьесбережения (по методике Л.В. Байбородовой). В основе данного диагностического метода имеет место тестирование. Обучающиеся – респонденты отвечали на 20 вопросов для того, что бы нами была проведенная качественная и количественная оценка оценить знаний в сфере ЗОЖ и здоровьесбережения.

На основе полученных результатов нами установлено, что в 7 «А» классе 10% обучающихся проявили высокий уровень предметных результатов в области ЗОЖ и здоровьесбережения, 20% обучающихся продемонстрировали средний уровень, 30% обучающихся продемонстрировали допустимый уровень, 40% обучающихся продемонстрировали низкий уровень. В 7 «Б» классе 10% обучающихся проявили высокий уровень предметных результатов в области ЗОЖ и здоровьесбережения, 30% обучающихся продемонстрировали средний уровень, 25% обучающихся продемонстрировали допустимый уровень, 35% обучающихся продемонстрировали низкий уровень.

Таким образом, нами установлено, что для двух классов характерны заниженные уровни сформированности у обучающихся знаний в области здорового образа жизни и здоровьесбережения. Так, процент качества знаний у обучающихся 7 «А» класса составляет 30%, а в 7 «Б» – 40 %.

2. Определение уровня сформированности у обучающихся умения выходить из трудных жизненных ситуаций (по методике Н.К. Смирнова).

Основой данной методики являются предложенные автором вопросы и ответы. Каждый ответ оценивается баллами, которые впоследствии суммируются. Сумма баллов позволяется нам размышлять о типичных для обучающегося способах выхода из трудных жизненных ситуаций.

Таким образом, нами установлено, что для двух классов характерны заниженные уровни сформированности у обучающихся умения выходить из трудных жизненных ситуаций. Полученные результаты дают возможность предположить, что обучающиеся двух групп входят в «группу риска» и могут проявить склонность к наркотической зависимости.

3. Определение уровня развития самооценки у обучающихся (по методике В.М. Ялтонскова). Его методика представлена системой вопросов и возможных вариантов ответа на них. Каждый ответ оценивается баллами, которые впоследствии суммируются. Сумма баллов позволяется нам размышлять об уровне сформированности самооценки.

На основе полученных результатов нами установлено, что в 7 «А» классе 30% обучающихся проявили высокий уровень развития самооценки, 15% обучающихся продемонстрировали средний уровень, 55% обучающихся продемонстрировали низкий уровень. В 7 «Б» классе 35% обучающихся проявили высокий уровень развития самооценки, 15% обучающихся продемонстрировали средний уровень, 50% обучающихся продемонстрировали низкий уровень.

Таким образом, нами установлено, что для двух классов характерны заниженные уровни развития самооценки у обучающихся. Полученные результаты дают возможность предположить, что обучающиеся двух групп входят в «группу риска» и могут проявить склонность к наркотической зависимости.

При анализе полученного результата исследования нами установлено, что в двух группах у обучающихся наблюдаются крайние значения уровней самооценки (склонность либо к высокому, либо низкому), что требует внимания, так как крайние точки свидетельствуют об отклонении от нормы для респондентов данного возраста.

В результате проведенного подготовительного этапа нами была определена опытная и контрольная группы, соответственно 7 «А» и 7 «Б» классы.

В процессе организации и проведения первичной профилактики наркомании в общеобразовательной организации нами разработана и внедрена в учебно-воспитательный процесс программа «Здоровые привычки».

В плане реализации программы заложено 20 занятий. Программа «Здоровые привычки» была реализована в учебно-воспитательном процессе респондентов опытной группы, а достижение цели и дидактических задач в рамках реализации программы происходило посредством применения активных методов взаимодействия.

Учебно-воспитательная деятельность позволило привлечь родителей, классного руководителя, учителя предметника по основы безопасности жизнедеятельности (ОБЖ) и психолога общеобразовательной организации. Респонденты контрольной группы и другие участники учебно-воспитательного процесса данного класса смогли познакомиться с теоретической информацией в ходе первичной профилактики наркомании самостоятельно по разработанным и приготовленным к их вниманию информационно-аналитические материалы [3, С. 247].

Целью программы являются:

– изменить целостное отношение у обучающихся к наркомании, сформировать личностную ответственность за здоровье и безопасное поведение, что бы снизить спрос на психоактивные средства в подростковой среде;

– снизить уровень вовлечения обучающихся в группу риска по приёму наркотических веществ посредством работы по пропаганде здорового образа жизни и здоровьесбережения.

Принципы педагогического воздействия в рамках программы.

- аксиологичность, которая определяет уровень сформированности у подростков представлений о здоровьесбережении и здоровье как о важнейших общечеловеческих ценностях, ценностного отношения к здоровью и здоровьесбережению;

– многоаспектность, которая определяет уровень сочетания различных направлений профилактической работы: соцоаспект (развитие уровня сформированности морально-нравственных ценностей, которые определяют выбор к здоровому образу жизни и отрицательному отношению к процессу употребления наркотических средств, психоаспект (развитие уровня сформированности самооценки, позволяет освоить навыки успешности, самостоятельного принятия решений и умения отвечать за собственные поступки, познавательный аспект (развитие уровня сформированности системы представлений о негативных последствиях, которые могут возникнуть при употреблении наркотических средств);

– легитимность, которая позволит осуществлять профилактическую работу на основе нормативно-правовой базы;

– непрерывность, которая позволит не ограничивать временем процесс профилактической работы и позволит привлечь к работе всех участников учебно-воспитательного процесса;

– систематичность, которая позволит регулярно оказывать педагогическое воспитательное воздействие на обучающихся и привести эту деятельн6ость в систематическую работу.

Активные методы работы по программе: тренинг поведения, личностный тренинг, дискуссии, мозговые штурмы, беседы, ролевые игры, круглый стол, выпуск печатной продукции для просвещения родителей [5, С. 304].

Проведенное завершающее исследование всех показателей по выбранным диагностикам позволило получить следующие результаты.

1. Определение уровня сформированности у обучающихся знаний в области здорового образа жизни и здоровьесбережения.

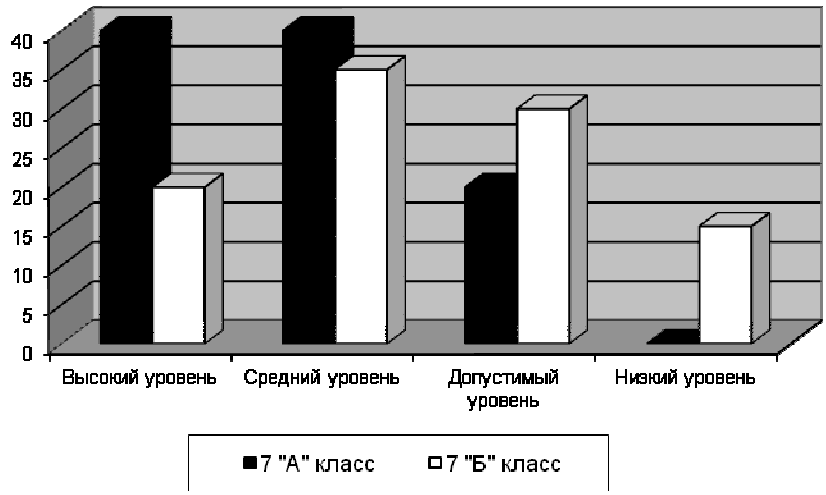


Рисунок 1. Итоговый уровень сформированности у обучающихся знаний в области здорового образа жизни и здоровьесбережения (в %)

На основе полученных результатов нами установлено, что в 7 «А» классе 40% обучающихся проявили высокий уровень предметных результатов в области ЗОЖ и здоровьесбережения, 40% обучающихся продемонстрировали средний уровень, 20% обучающихся продемонстрировали допустимый уровень, обучающихся с низким уровнем нет. В 7 «Б» классе 20% обучающихся проявили высокий уровень предметных результатов в области ЗОЖ и здоровьесбережения, 35% обучающихся продемонстрировали средний уровень, 30% обучающихся продемонстрировали допустимый уровень, 15% обучающихся продемонстрировали низкий уровень (рис. 1).

Таким образом, нами установлено, что обе группы респондентов продемонстрировали повышение уровень сформированности у обучающихся знаний в области здорового образа жизни и здоровьесбережения, однако данный показатель значительно выше в опытной группе.

Так, процент качества знаний у обучающихся 7 «А» класса составляет 80%, а в 7 «Б» – 55 %, что свидетельствует об эффективности педагогического воздействия в ходе опытно-экспериментальной работы.

2. Определение уровня сформированности у обучающихся умения выходить из трудных жизненных ситуаций.

На основе полученных результатов нами установлено, что в 7 «А» классе 45% обучающихся проявили высокий уровень умения выходить из трудных жизненных ситуаций, 40% обучающихся продемонстрировали средний уровень, 15% обучающихся продемонстрировали низкий уровень.

В 7 «Б» классе 15% обучающихся проявили высокий уровень умения выходить из трудных жизненных ситуаций, 45% обучающихся продемонстрировали средний уровень, 40% обучающихся продемонстрировали низкий уровень (рис. 2).

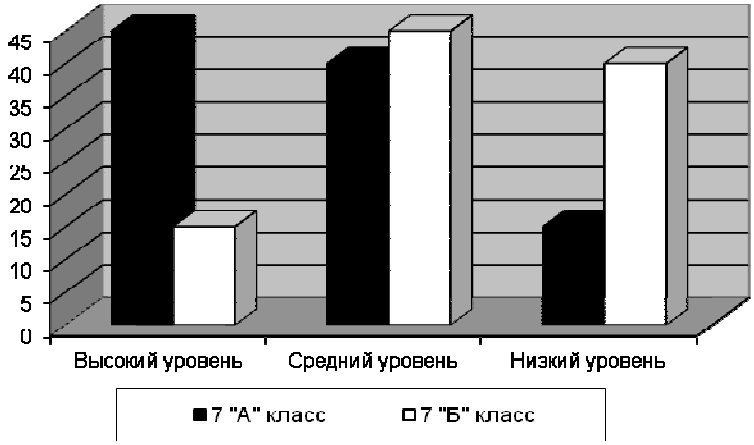


Рисунок 2. Итоговый уровень сформированности у обучающихся умения выходить из трудных жизненных ситуаций (в %)

Таким образом, нами установлено, что для двух классов характерны положительные изменения в уровне сформированности у обучающихся умения выходить из трудных жизненных ситуаций, особенно в опытной группе.

3. Определение уровня развития самооценки у обучающихся.

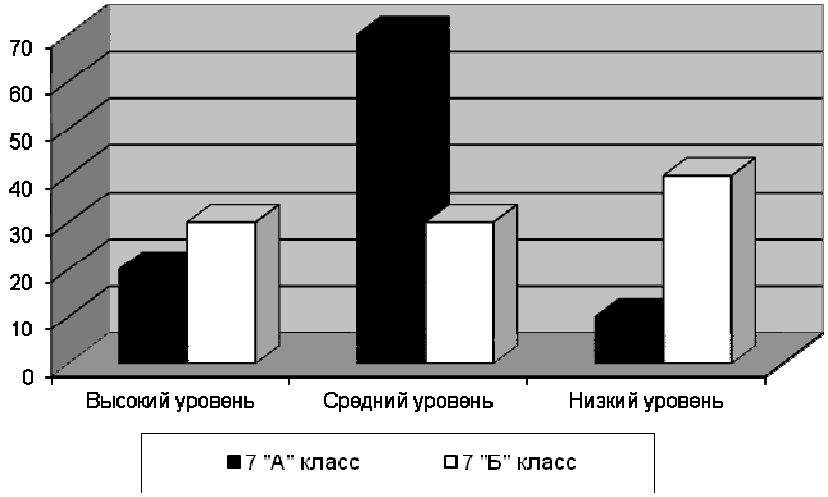


Рисунок 3. Итоговый уровень развития самооценки у обучающихся (в %)

На основе полученных результатов нами установлено, что в 7 «А» классе 20% обучающихся проявили высокий уровень развития самооценки, 70% обучающихся продемонстрировали средний уровень, 15% обучающихся продемонстрировали низкий уровень. В 7 «Б» классе 30% обучающихся проявили высокий уровень развития самооценки, 30% обучающихся продемонстрировали средний уровень, 40% обучающихся продемонстрировали низкий уровень (рис. 3).

Таким образом, нами установлено, что для двух классов характерны положительные изменения в уровне развития самооценки у обучающихся, особенно в опытной группе.

При анализе полученного результата исследования нами установлено, что в 7 «А» классе у большинства обучающихся наблюдается на среднем уровне и это свидетельствуют об оптимальной норме для респондентов данного возраста.

Для определения достоверности выводов исследования осуществлялась математическая статистическая обработка результатов по критерию Стьюдента.

Граничные значения для 5% уровня при 20 вариантах по критерию Стьюдента td=2,2. В нашем случае td=2,1, что свидетельствует об обоснованности результатов исследования и выводов.

Выводы. В ходе исследования нами выявлено, что первичная профилактика наркомании у обучающихся подросткового возраста будет эффективной при внедрении в учебно-воспитательный процесс активных методов: тренинг, дискуссия, мозговой штурм, беседа, ролевая игра, круглый стол, а также при просвещении родительского коллектива обучающихся. Доказана эффективность программы «Здоровые привычки», которая будет способствовать повышению уровня сформированности у обучающихся знаний в области здорового образа жизни и здоровьесбережения; уровня сформированности у обучающихся умения выходить из трудных жизненных ситуаций; уровня развития самооценки у обучающихся.

Литература:

1. Лутовина, Е.Е. Организационно-методические аспекты практической подготовки будущих учителей безопасности жизнедеятельности: учебное пособие / сост. Е.Е. Лутовина, Л.А. Акимова, И.В. Чикенева. – Оренбург: Экспресс-печать, 2017. – 132 с.

2. Лутовина, Е.Е. Сохранение социального здоровья детей в общеобразовательных организациях: методические рекомендации / Е.Е. Лутовина, И.В. Чикенева, Л.А. Акимова. – 2017. – 46 с. Режим доступа: http://lib.rucont.ru/efd/635807/info

3. Чикенева, И.В. Развитие готовности бакалавра педагогического образования к проектированию безопасной образовательной среды обучающихся / И.В. Чикенева // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2019. – Вып. 63. – Ч. 3. – С. 247-251.
4. Чикенева, И.В. Педагогические условия формирования у обучающихся потребности к здоровьесбережению / И.В. Чикенева // Образование и личность: методологические и прикладные основания: сборник статей к Международному научно-практическому форуму «Территория спорта, здоровья и безопасности жизнедеятельности» (19-21 марта 2020 г.). – Оренбург: Типография «Экспресс-печать», 2020. – С. 218-224.
5. Чикенева, И.В. Формирование у обучающихся общеобразовательной организации ценностного отношения к здоровьесбережению / И.В. Чикенева, Г.А. Пожидаева // Методологические основания физкультурного образования и безопасности жизнедеятельности: сборник статей к Международной научно-практической конференции (29-30 октября 2020 г.). – Оренбург: Типография «Экспресс-печать», 2020. – С. 298-304.

Педагогика

УДК 37.04
аспирант Шипкова Екатерина Николаевна
Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского (г. Ярославль)

ФОРМИРОВАНИЕ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ НА ДИСТАНЦИОННЫХ ЗАНЯТИЯХ

Аннотация. В статье представлены результаты исследования, направленного на выявления педагогических средств организации образовательного процесса детей-инвалидов, способствующих формированию субъектной позиции обучающихся в условиях дистанционного обучения. Ежегодное увеличение количества детей данной категории обуславливает актуальность изучаемой проблемы. Методологической базой исследования являются рефлексивно-деятельностный, субъектно-ориентированный, аксиологический подходы. Применялись теоретические и эмпирические методы исследования. Была изучена деятельность образовательных организаций для детей-инвалидов, обучающихся на дому Ивановской, Владимирской, Нижегородской областей, Московской области, г.Москвы, Приморья. Проанализирована организация образовательного процесса школы дистанционного обучения государственного общеобразовательного учреждения Ярославской области «Центр помощи детям». Организована опытная работа. Выявлена эффективность субъектно-ориентированной технологии. Её сущность состоит в рефлексивной деятельности обучающихся, организованной вопросами учителя. В результате определены педагогические средства формирования субъектной позиции обучающихся на дистанционных занятиях. Это средства субъектно-ориентированной технологии и средства дистанционного обучения. Условием результативности работы по формированию и развитию субъектной позиции обучающихся является создание ситуаций для осознания ребенком важности его личного выбора и формирование навыков принятия решений. Выводы подтверждены эмпирическими данными. Результаты анкетирования обучающихся свидетельствуют о положительной динамике уровня сформированности субъектной позиции. Обоснована важность целенаправленной работы с родителями. Исследование подтверждает состоятельность и результативность дистанционных форм обучения детей разных категорий.
Ключевые слова: дистанционное обучение, обучение детей-инвалидов, обучение детей с ограниченными возможностями здоровья, дистанционные образовательные технологии, субъектно-ориентированные технологии.
Annotation. The article presents the results of a study aimed at identifying pedagogical means of organizing the educational process of disabled children, contributing to the formation of the subjective position of students in distance learning. The annual increase in the number of children in this category determines the relevance of the problem being studied. The methodological basis of the research is reflexive-activity, subject-oriented, axiological approaches. Theoretical and empirical research methods were used. The activities of educational organizations for disabled children studying at home in the Ivanovo, Vladimir, Nizhny Novgorod regions, Moscow region, Moscow, Primorye were studied. The organization of the educational process of the distance learning school of the state educational institution of the Yaroslavl region "Children's Aid Center" is analyzed. Experimental work has been organized. The effectiveness of the subject-oriented technology is revealed. Its essence consists in the reflexive activity of students, organized by the teacher's questions. As a result, the pedagogical means of forming the subjective position of students in distance classes are determined. These are the means of subject-oriented technology and means of distance learning. The condition for the effectiveness of the work on the formation and development of the subjective position of students is the creation of situations for the child to realize the importance of his personal choice and the formation of decision-making skills. The conclusions are confirmed by empirical data. The results of the survey of students indicate a positive dynamics of the level of formation of the subject position. The importance of purposeful work with parents is substantiated. The study confirms the consistency and effectiveness of distance learning for children of different categories.
Key words: distance learning, teaching disabled children, teaching children with disabilities, distance education technologies, subject-oriented technologies.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-313-90037

Введение. Согласно статистическим данным, ежегодно наблюдается увеличение количества детей с особенностями развития [12], [13], поэтому проблема обучения детей с особенностями является актуальной.

Особую категорию детей с инвалидностью составляют дети, которые по медицинским показаниям не могут посещать образовательную организацию. Дистанционное обучение позволяет организовать образовательный процесс для детей с инвалидностью и/или ограниченными возможностями здоровья на дому, компенсируя дефициты развития, воспитания, социализации, вызванные заболеванием и невозможностью обучения в образовательной организации.

При обучении детей-инвалидов важной целью становятся не столько увеличение академических знаний ребенка, сколько приращение навыков социализации, умения проявить себя в жизненных ситуациях и готовность к самостоятельной жизни [14].

Дети с инвалидностью, ввиду чрезмерной опеки родителей и излишней снисходительности учителей, имеют, в основном, позицию иждивенца. Важно формировать у ребенка субъектную позицию, которая характеризуется «осознанием и принятием целей деятельности; адекватностью самооценки своих возможностей и способностей, критичностью по отношению к себе и окружающим, потребностью в самоконтроле; способностью действовать целенаправленно и самостоятельно; готовностью принимать самостоятельные решения и нести ответственность за их реализацию; активностью и заинтересованностью в организации деятельности, в достижении положительного результата, инициативностью;

потребностью в самоопределении и самореализации; способностью анализировать деятельность, рефлексивно относиться к своим действиям и окружающему миру» [7].

Научная новизна данного исследования заключается в выявлении педагогических средств, способствующих формированию субъектной позиции детей с инвалидностью в условиях дистанционного обучения.

В 2020-2021 году проведено исследование с целью выявления педагогических средств организации образовательного процесса детей-инвалидов, обучающихся на дому, способствующих формированию их субъектной позиции.

Методологической базой исследования являются: рефлексивно-деятельностный подход (В.Н. Белкина, А.В. Карпов, М.И. Рожков, Г.П. Щедровицкий и др.); субъектно-ориентированный подход (Л.В. Байбородова, Т.Н. Гущина, Е.И. Тихомирова, В.В. Юдин); аксиологический подход (М.М. Бахтин, Д.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.А. Сластенин и др.). Теоретическими основаниями исследования являются труды А.Г. Асмолова [2], [3], М.И. Рожкова [10], [11], Т.Н. Гущиной [8], К.А. Абульхановой-Славской [1], посвященные вопросам развития обучающихся как субъектов образовательной деятельности.

Методы исследования:

– теоретические методы: анализ нормативных документов и научной литературы, анализ результатов учебной деятельности обучающихся, анализ деятельности образовательных организаций для детей-инвалидов, обучающихся на дому Ярославкой, Ивановской, Владимирской, Нижегородской областей, Московской области, г. Москвы, Приморья; систематизация и обобщение полученных данных;

– эмпирические методы: беседы с учителями и родителями, наблюдение за учащимися, опытная работа, анкетирование.

В ходе исследования изучена работа Школы дистанционного обучения государственного общеобразовательного учреждения Ярославской области «Центр помощи детям» (далее – школа) по организации обучения на дому для детей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья с применением дистанционных образовательных технологий, организована опытная работа.

В школе ежегодно обучается 110 детей с ограниченными возможностями здоровья и/или инвалидностью, имеющие заболевания разных нозологий: нарушения опорно-двигательного аппарата; задержку психического развития; нарушения функций зрения, нарушения речи.

При зачислении ребенка в школу его семье передается комплект оборудования, включающий в себя специализированные технические средства адаптации (клавиатура с увеличенным размером клавиш и специальной насадкой, ограничивающей случайное нажатие соседних клавиш, специальные мыши).

В школе организована целенаправленная работа по формированию субъектной позиции обучающихся. С 2020 году школа является базовой площадкой института развития образования Ярославской области по теме «Дистанционное обучение как средство формирования субъектной позиции обучающихся».

Изложение основного материала статьи. В результате анализа деятельности образовательных организаций для детей-инвалидов, обучающихся на дому выявлено, что важным условием эффективности образовательного процессе является создание условий для максимальной индивидуализации, учета возрастных и физических особенностей ребенка, компенсации дефицитов развития, вызванных заболеванием. Дистанционное обучение организуется онлайн (обычно в форме смешанного обучения) индивидуально или в малых группах. Образовательная организация предоставляет оборудование и, в большинстве случаев, доступ в Интернет для организации процесса обучения. Дети, находясь дома, очно присутствуют на уроках посредством возможностей дистанционного взаимодействия – в массовом классе – через робота (Ивановская область, Москва, Московская область) или, благодаря Интернет-связи и компьютерной технике, в специализированном классе, организованном для детей, обучающихся на дому по одной адаптированной основной образовательной программе (Ярославская область, Приморье, Владимирская, Нижегородская и др.области). Десятилетний опыт работы (с 2010 года) доказывает эффективность данного образовательного процесса как при обучении в дистанционных группах, так и индивидуально.

В ходе опытной работы, организованной с школе дистанционного обучения, установлено, что наиболее результативным является субъектно-оритентированный подход [9, С. 201] к организации образовательного процесса. Процесс обучения выстраивается таким образом, чтобы школьники не были пассивными исполнителями воли учителя, но имели позицию субъектов образовательной деятельности.

Анализ учебной деятельности обучающихся школы дистанционного обучения, беседы с учителями позволяют сделать вывод, что для формирования субъектной позиции ребенка на дистанционных занятиях эффективно применение элементов субъектно-ориентированной технологии, разработанной Л.В. Байбородовой [6]. Построение учебных занятий на основе данной технологии позволяет достичь развития индивидуальности обучающегося, возможности учиться ребенку с опорой на собственные интересы и личностно значимые цели, выбирать уровень сложности, объем заданий, характер деятельности. Основа субъектно-ориентированной технологии состоит в рефлексивной деятельности обучающихся, которая стимулируется вопросами учителя.

Организационно дистанционное занятие требует наличия программного обеспечения для видеосвязи и онлайн-взаимодействия, информационно-образовательную среду, имеющую возможность мониторинга образовательных результатов обучающихся, печатный учебник и тетрадь.

Субъектно-ориентированная технология предполагает включение в занятие шести этапов: самодиагностика, самоанализ, самоопределение, самореализация, самооценка, самоутверждение [5].

Педагогические средства формирования субъектной позиции обучающихся на дистанционных занятиях следует распределить на две группы: средства субъектно-ориентированной технологии и средства дистанционного обучения.

К средствам субъектно-ориентированной технологии относятся: проблемные вопросы; ситуации выбора; рефлексия; анализ; целеполагание; принятие самостоятельных решений; рефлексивный характер деятельности.

Средствами дистанционного обучения являются: программное обеспечение для видеосвязи и онлайн-взаимодействия, информационно-образовательная среда, электронные курсы, видеофрагменты, презентации, электронные тренажеры, симуляторы, тесты и задания с автоматической проверкой результата, квест-комнаты, сервисы для создания инфографики, доски общего доступа, сервисы для демонстрации и редактирования скан-копий работ обучающихся.

Данные выводы подтверждены эмпирическими результатами. Анкетирование обучающихся на констатирующем этапе опытной работы и по окончанию формирующей части констатирует положительную динамику уровня сформированности субъектной позиции обучающихся.

Такие показатели субъектной позиции, как целеполагание, самостоятельность и инициативность у данной группы детей увеличились в среднем на 8%. При этом 75% детей считают, что на занятиях все зависит только от них самих, а учитель только помогает. 100% детей ответили, что их успехи зависят только от них самих. Это очень важный результат для детей-инвалидов. Поступая в школу многие из них не верят в себя и в свои силы, считают себя полностью зависимыми от окружения и неспособными на осознанную самостоятельность. Данный показатель свидетельствует об успешности

применяемой технологии проведения занятий. 42% детей отмечают, что всегда стараются разобраться, что мешало быть успешными на уроке и что нужно сделать, чтобы добиться результата. 37,5% детей отвечают, что им нравится решать трудные задачи, потому что после их решения они испытывают положительные эмоции. Данные вопросы являются маркерами для определения уровня потребности в преодолении трудностей. Для данной категории детей (среди которых достаточно велика доля детей с задержкой психического развития) данные результаты являются высокими.

В результате опытной работы показатель сформированности деятельностного компонента субъектной позиции соответствует среднему уровню (наблюдается увеличение показателя в среднем на 14%): 37,5% обучающихся ответили, что на занятиях всегда активны; 62,5% не согласились с утверждением, что учитель на уроке все уже продумал за ученика; 42% детей ответили, что любят общаться с учителем на темы, не касаемые уроков и стараются выходить на урок немного раньше, чтобы иметь возможность пообщаться.

Показатели ответственности, самооценки и самоорганизации достаточно высоки: 87,5% детей понимают ответственность за свои мысли отношения, поступки и их последствия (прежде всего, перед самим собой); 75% детей ответили, что если получают отметку ниже, чем стремились, то обдумывают, что следует изменить для повышения успеваемости.

Полученные в ходе исследования результаты так же подтверждают выводы L. Tett, G. Macleod [15, С. 462] о том, что успешность ребенка на уроке во многом зависит от родителей. В Школе организована работа родительского клуба, при зачислении ребенка родители обязательно проходят курс обучения, включающий в том числе и технологический блок, посвященный выстраиванию субъект-субъектных отношений. В образовательном процессе с родителями предусмотрены такие формы работы как индивидуальное консультирование, классные и общешкольные родительские собрания, семинары просветительской направленности. Отдельно следует выделить направление профориентационной работы с родителями, направленной на формирование адекватной оценки возможностей ребенка с учетом его психофизического состояния.

Выводы. Данное исследование выявило, что эффективным средством формирования субъектной позиции обучающихся является субъектно-ориентированная технология. Кроме того, мы подтвердили, что она может быть успешно реализована в условиях дистанционного обучения при обучении детей-инвалидов. В результате были определены педагогические средства, способствующие формированию субъектной позиции обучающихся на дистанционных занятиях.

Важным условием результативности работы по формированию и развитию субъектной позиции обучающихся является создание ситуаций для осознания ребенком важности его личного выбора и формирования навыков принятия решений. С этой целью выстраиваются субъект-субъектные отношения между всеми участниками образовательного процесса, подразумевающие активную роль ребенка, как субъекта образовательной деятельности.

В формировании субъектной позиции детей-инвалидов важным условием является организация взаимодействия с родителями, имеющая в том числе просветительскую составляющую, цель которой – недопустимость поощрения иждивенческой позиции ребенка-инвалида и гипропеки. Просвещение родителей, их информированность и владение вариантами образовательных маршрутов ребенка-инвалида, их полное представление о спектре допустимых профессий дают возможность наиболее полно реализовать возможности ребенка с ОВЗ и инвалидностью.

Данное исследование так же отражает состоятельность и результативность дистанционных форм обучения детей разных категорий.

Литература:

1. Абульханова-Славская, К.А. Методологический аспект проблемы субъективного / К.А. Абульханова-Славская // Методологические и теоретические проблемы психологии. – Москва: Академический научно-издательский, производственно-полиграфический и книгораспространительский центр РАН "Издательство "Наука", 1969. – С. 317-347.
2. Асмолов, А.Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения / А.Г. Асмолов // Педагогика. – 2009. – № 4. – С. 18-22.
3. Асмолов, А.Г. Сложность как символ познания человека: от постулата к предмету исследования / А.Г. Асмолов, Е.Д. Шехтер, А.М. Черноризов // Вопросы психологии. – 2020. – № 1. – С. 3-18.
4. Афанасьев, В.В. Математическая модель субъект-субъектных отношений педагогов и детей / В.В. Афанасьев, М.И. Рожков // Ярославский педагогический вестник. – 2018. – № 5. – С. 71-78. – DOI 10.24411/1813-145X-2018-10160.
5. Байбородова, Л.В. Использование субъектно-ориентированных технологий в образовательном процессе // Электронный научный журнал «Информационно-коммуникационные технологии в педагогическом образовании; 09 (47) декабрь 2016, http://infed.ru/articles/384/
6. Байбородова, Л.В. Ключевые идеи субъектно-ориентированной технологии индивидуализации образовательного процесса в педагогическом вузе / В.Н. Белкина, Т.Н. Гущина, М.В. Груздев // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2018 – Том 8. – № 5. – С. 7-21.
7. Байбородова Л.В. Формирование субъектной позиции студентов в образовательном процессе педагоического вуза. Интернет-форум в рамках Всероссийской научной конференции с международным участием «Педагогика в современном мире» [Электронный ресурс] http://kafedra-forum.narod.ru/index/0-24 (дата обращения 14.09.2021)
8. Гущина, Т.Н. Педагогические основания развития субъектности старшеклассников в системе дополнительного образования: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Гущина Татьяна Николаевна; Институт психолого-педагогических проблем детства Российской академии образования. – Москва, 2013. – 547 с. – Библиогр.: с. 421-459. – Текст: непосредственный.
9. Педагогические технологии: результаты исследований Ярославской научной школы» [Текст] монография / под ред. Л.В. Байбородовой, В.В. Юдина. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2015. – 453 с.
10. Рожков, М.И. Свободный человек – целевой ориентир воспитания / М.И. Рожков // Воспитание свободного человека: Материалы симпозиума, Ярославль, 02 сентября 2016 года. – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2016. – С. 186-192.
11. Рожков, М.И. Теория и методика воспитания: Учебник и практикум / М.И. Рожков, Л.В. Байбородова. – 2-е изд., пер. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2018. – 330 с. – (Образовательный процесс). – ISBN 978-5-534-06464-3.
12. Федеральный ресурсный центр ПМПК: сайт. – 2021. – URL: https://pmpkrf.ru/ (дата обращения 14.09.2021)
13. Численность детей-инвалидов. Федеральный реестр инвалидов: сайт. – 2021. – URL: https://sfri.ru/analitika/chislennost/chislennost-detei?territory=1 (дата обращения 14.09.2021)
14. Шипкова, Е.Н. Воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях дистанционного обучения / Е.Н. Шипкова, Ф.А. Салькова, О.В. Глазова // Ценностно-смысловые основания воспитания свободного человека: Сборник статей международной научно-практической конференции, посвященной 75-летию М.И. Рожкова, Ярославль, 09-10 сентября 2021 года. – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2021. – С. 169-172.

15. Lyn Tett & Gale Macleod (2020) Enacting home-school partnerships: the roles of headteachers, family-learning practitioners and parents, Cambridge Journal of Education, 50:4, 451-468, DOI: 10.1080/0305764X.2020.1722062

Психология

УДК 159.9.07

кандидат педагогических наук, доцент Гапонова Галина Ивановна
ФГБОУ ВО « Краснодарский государственный институт культуры» (г. Краснодар);
кандидат психологических наук, доцент Ольшанская Светлана Алексеевна
ФГБОУ ВО « Краснодарский государственный институт культуры» (г. Краснодар);
кандидат психологических наук, доцент кафедры
педагогики и психологии Лазаренко Лариса Анатольевна
ФГБОУ ВО « Кубанский государственный университет» (г. Краснодар)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ СПОСОБНОСТИ К САМООРГАНИЗАЦИИ И САМОУПРАВЛЕНИЮ

Аннотация. В настоящей статье рассматривается актуальный аспект личностного и профессионального развития студентов на этапе обучения в вузе. Обсуждаются педагогические ресурсы образовательной среды как фактор формирования самоорганизации и самоуправления студентов. Основу статьи составляют результаты эмпирического исследования, проведённого в вузах: Кубанском государственном университете и Краснодарском государственном институте культуры. Теоретически и эмпирически подтверждается, что образовательная среда вуза заключает в себе ресурсные возможности по решению важной педагогической стратегии в подготовке молодых людей к профессиональной деятельности, формировании у них мотивации и способности к эффективной организации своей учебно-профессиональной деятельности.

Ключевые слова: самоорганизация, самоуправление, образовательная среда, ресурс, личностный потенциал, учебно-профессиональная деятельность, психологические свойства личности.

Annotation. This article discusses the actual aspect of personal and professional development of students at the stage of study at the university. The pedagogical resources of the educational environment as a factor of formation of self-organization and self-education of students are discussed. The article is based on the results of an empirical study conducted at universities: Kuban State University and Krasnodar State Institute of Culture. Theoretically and empirically, it is confirmed that the educational environment of the university contains resource opportunities for solving an important pedagogical strategy in preparing young people for professional activity, forming their motivation and ability to effectively organize their educational and professional activities.

Key words: self-organization, self-education, educational environment, resource, personal potential, educational and professional activity, pedagogical process.

Введение. Актуальными для обсуждаемой нами проблемы являются работы, посвященные анализу сущности саморазвития личности. В этой связи мы обратили внимание на исследования, в которых рассматриваются различные аспекты как в теоретическом, так и в практическом планах: Н.Б. Крылова обращает внимание на культурное саморазвитие личности ребенка в образовании; В.Г. Маралов занимается вопросами педагогической поддержки саморазвития, изучает барьеры саморазвития. Г.А. Цукерман, Б.М. Мастеров разрабатывают тренинговые курсы по саморазвитию для подростков. Г.К. Селевко изучает вопросы технологии саморазвития.

В психологической науке наблюдается устойчивый интерес к проблеме самоорганизации, самоуправления и саморазвития личности студента. Это исследования С.А. Богомаз, М.Ю. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, С.С. Котовой [1, С. 12; 5, С. 32; 6, С. 30].

В этой связи рассматривается развитие значимых личностных качеств будущих специалистов, способствующих формированию и закреплению знаний, умений и навыков самоорганизации.

Учёные считают, что результат описания самоорганизации имеет различные подходы, описываются отдельные аспекты этого феномена, но нет его единого определения в психологической науке. Например, В.И. Андреев рассматривает самоорганизацию как способность к планированию жизни на перспективу. Н.М. Пейсахов понимает самоорганизацию как систему в определённом упорядоченном составе, сознательно управляемом.

Рассматривая проблему формирования самоорганизации в психолого-педагогическом аспекте, заметим, что недостаточно изучены и раскрыты основы построения студентами как своего профессионального будущего на этапе обучения в вузе, так и способы организации учебной работы, стимулирующей обучающихся к развитию своей самоорганизации.

Исходя из актуальности и выявленного противоречия, из анализа научных исследований предполагаем, что детерминантами формирования способности к самоорганизации учебно-профессиональной деятельности могут быть условия образовательной среды. Для подтверждения этого предположения в эксперименте участвовали студенты первых курсов Кубанского государственного университета и студенты Краснодарского государственного института культуры.

Объектом исследования является образовательный процесс в вузе, а предметом- педагогические условия формирования способности студентов к самоорганизации.

Целью исследования является выявление особенностей педагогического процесса образовательной среды как условия формирования самоорганизации у студентов в различных вузах.

Теоретические основы исследования базируются на работах учёных в области общей, педагогической, социальной и возрастной психологии; педагогической психологии, психологии труда и педагогике. На теоретических положениях, которые. позволяют определить модели самоорганизации деятельности в работах Н.М. Пейсахова и А.Д. Ишкова; как способность личности, выражающаяся в умении использовать свои личностные потенциалы (работы Н.П. Поповой). Ознакомились так же с педагогическими исследованиями воспитания и обучения в высшей школе (А.В. Барабанщиков, А.П. Блинов, Г.П. Давыдов) [1, С. 12].

Изложение основного материала статьи. По мнению учёных, образовательная среда вуза и педагогический процесс в ней заключает в себе ресурсные возможности по решению важной педагогической стратегии по формированию у студентов способности, мотивации к самоорганизации и достижению успеха в учебно-профессиональной деятельности [2, С. 38]. М.О. Омарова считает, что проблематизация профессионально-педагогической деятельности состоит в создании условий для стимулирования студентов к личностному росту и саморазвитию [1, С. 12]. В психолого-педагогической науке существует широкий круг работ, в которых осмысливаются различные подходы к пониманию саморазвития личности: оно

принимается за самовоспитание, самостроительство (А.Я. Арет, А.И. Кочетов, А.Н. Лутошкин, Л.И. Рувинский и др.), или же саморазвитие отождествляется с одним из значимых свойств личности (В.А. Петровский и др.), сливается с эволюционным процессом становления человека, общим с другими живыми организмами (П.Ф. Каптерев) или процессом жизненного самоопределения (К.А. Абульханова-Славская); понимается как активность, в результате реализации потребностей личности в развитии, которые возникают под воздействием внутренних противоречий (И.Ф. Харламов) [5, С. 168].

В последнее время появились публикации, в которых рассматриваются различные аспекты как в теоретическом, так и в практическом планах: Н.Б. Крылова обращает внимание на культурное саморазвитие личности ребенка в образовании; В.Г. Маралов занимается вопросами педагогической поддержки саморазвития, изучает барьеры саморазвития. Г.А. Цукерман, Б.М. Мастеров разрабатывают тренинговые курсы по саморазвитию для подростков. Г.К. Селевко изучает вопросы технологии саморазвития [6, С. 38].

В настоящее время разрабатываются пути к выявлению сущности саморазвития, определяются средства повышения эффективности личностно-профессионального саморазвития учащихся (Н.Г. Григорьева, И.Г. Егорова, Л.Н. Куликова, Г.В. Морозова, С.Д. Поляков, А.И. Резник, и др.) [4, С. 16].

Нам представляется актуальной проблема самоуправления, представленная в концепции Н.М. Пейсахова. Учёный рассматривает самоуправление и саморегуляцию как «две стороны активности личности» [7, С. 68]. Мы разделяем его точку зрения о том, что прежде чем начнёт складываться система самоуправления, у студента должна возникнуть потребность в ней.

Вместе с тем, анализ специальной литературы позволяет констатировать, что на сегодняшний день недостаточно изучен следующий аспект: психолого-педагогическое обеспечение процесса саморазвития студентов в современной системе высшего образования как гуманитарного так и технического профиля.

Таким образом, названные противоречия и недостаточно изученные аспекты обеспечения процесса саморазвития студентов вуза выдвинули проблему исследования: какие психолого-педагогические условия влияют на процесс саморазвития студентов первокурсников ? Как включить мотивационную сферу обучающихся? Как повлиять на личностное развитие, которое является основой их профессионального развития?

Известно, что одна из ключевых проблем для студента или учащегося – это саморазвитие и самоорганизация личности, поскольку успех обучения в ВУЗе напрямую зависит от личностных качеств обучаемого.

От способности к планированию и контролю за своей учебной деятельностью зависит уровень овладения знаниями. Психологи считают, что начало обучения в высшем учебном считается переходным моментом между простой (репродуктивной) его формы на следующие стадии психического состояния и активного сознания. В данном случае, контролировать молодого человека уже некому. Контроль родителей ослабевает или совсем остаётся в прошлом, позади время, когда они проверяли школьные уроки. Теперь успех процесса зависит только от уровня самоорганизации студента и желания добиться успеха.

Осуществив анализ литературы по изучаемой проблеме, мы пришли к следующему пониманию: если обобщить понятие «самоорганизация студента», то оно объяснится в одном слове – «самопродвижение». По мнению Н.М. Пейсахова, это управляемое сознанием человека достижение определенных благ путем строго контроля за собой. Как считают учёные, в роли движущей силы к достижению самоорганизации выступает совокупность многих процессов.

Но всё-таки большинство ученых-психологов сходятся во мнении, что процесс достижения самоорганизации личности должен опираться только на личностные качества человека. Исходя из этого следует, что организация личности – это деятельность личности по способу четкой сосредоточенности своей жизнедеятельности; способность и умение реализовать себя.

В функции управления саморазвитием входит планирование, организация, мотивация и контроль собственной деятельности.

Обобщая изложенное, заключим для уточнения вопроса, что самоорганизация – это свойство личности мобилизовать себя, целеустремленно, активно использовать свои возможности для достижения промежуточных и конечных целей, рационально используя время, силы, средства. Однако, чтобы привести личностный ресурс в движение, «оживить» потенциал – необходимо создать для этого определённые условия. В нашем исследовании таковыми являются условия образовательной среды, а конкретно – это создание и реализация специального учебного курса.

Наличие взаимосвязей между личностными особенностями и компетентностью студента, способность к её овладению воспринимается как достаточно очевидное. Личностные особенности – это целеполагание, способность к планированию, самоконтроль, способность к самоизменениям.

Овладение компетенциями для будущей профессиональной деятельности предполагает умение эффективно решать задачи, взаимодействовать с другими людьми, предполагает направленность на развитие личностного ресурса. Считаем, что одна из серьезных проблем профессиональной подготовки состоит в том, что молодые люди, студенты, не осознают своих возможностей в развитии личностных ресурсов, не придают этому значение, не ставят это целью своего профессионального развития. Это, на наш взгляд, чревато для личностного развития, может способствовать профессиональной деформации личности.

Таким образом, способность самоуправления характеризует целенаправленное изменения, которые определят студент. Для этого ему необходимо актуализировать знания о себе и своих возможностях.

Ключевым способом получения знаний о себе является самопонимание. Содержание данного понятия раскрывается в психологии развития, психологии личности, психологии познания.

Самопознание и понимание себя рассматривается разными авторами как ключевой фактор развития личности, влияющий на уровень зрелости и способности личности к самоактуализации. В.В. Знаков пишет: «С позиции психологии человеческого бытия понимание нужно человеку для того, чтобы понять себя, определить, что он есть, какое место занимает в мире. В конечном счете смысл нашего бытия действительно состоит в понимании, а главное предназначение субъекта – искать смысл жизни, понимать ее. Понимая мир, человек должен понять себя, осознать изнутри, с позиций смысла своего существования» [5, С. 106].

Приведем несколько примеров исследования, подкрепляющих эту взаимозависимость конкретными результатами. В опытно-экспериментальной работе принимали участие студенты первого курса ФГБОУ ВО КГИК: испытуемых 60 человек, из них 28 юношей, 32 девушки. В этих группах студенты изучали дисциплину «Основы самоорганизации личности в процессе обучения и профессиональной деятельности». Контрольными группами были студенты первого курса КубГУ, не изучавшие этой дисциплины.

В нашем исследовании о роли педагогических условий в актуализации личностных ресурсов, мотивации, влияющих на формирование способности к самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студента мы изучали личностные

качества и отношение студентов к развитию самовоспитания перед включением их в специально созданные педагогические условия.

Для изучения отношения студентов к вопросам самоорганизации своей учебно-профессиональной деятельности была предложена анкета « Изучение стремления к самообразованию» [4].

Полученные результаты по итогам обработки выявили следующие тенденции:

– 30% из числа всех респондентов выражают желание и заявляют о потребности формировать навыки самообразовательной работы, критически осмысливают несформированные умения к самоорганизации, выражают готовность работать над собой;

– 38% из числа респондентов слабо осознают необходимость в формировании навыков самообразовательной деятельности, более пассивны в этих желаниях, готовы освоить новое и недостающее в своем самообразовании только при необходимости и контроле над собой « если заставят» или «если это будет обязательным»;

– 23% респондентов чаще не понимают необходимость самообразовательной деятельности, не ориентированы на саморазвитие, не ценят способность к самообразованию, довольны тем, что имеют в запасе своих учебных навыков;

– 9% из числа опрошенных отрицательно и безразлично оценивают возможность в собственном самообразовании и самовоспитании.

Таким образом, мы получили «панорамную» картину, характеризующую отношение студентов к вопросам самоорганизации своей деятельности. Это подтверждает необходимость в оказании психолого-педагогической поддержки студентам в формировании мотивации и усилении потребности в самообразовании, обучению навыкам планирования и организации своего времени. Далее, при изучении взаимовлияния личностных особенностей и способности к самоорганизации нами была проведена диагностическая работа по определению способности студентов к самоуправлению. С этой целью выбор остановился на методике «Способность самоуправления», которая разработана под руководством Н.М. Пейсахова. Методика привлекла внимание ее особенностями: она доступна для студентов не психологических вузов, содержание носит рефлексивный характер, методика несет в себе большую педагогическую ценность своей развивающей направленностью, интерпретация и обработка доступны студентам. Она позволяет оценивать такие качества: целеполагание, способность принимать решение, контролировать их, самостоятельно руководить своим поведением, регулировать общением, поведенческой деятельностью. Развитие этих свойств, по замыслу нашего исследования, способствует оптимизации личностных качеств, таких как способность к самоконтролю и самовоуправлению.

На основе полученных результатов по методике Н.М. Пейсахова можно заключить, что способность к самоуправлению и самоорганизации у экспериментальной и контрольной группы малоразличима на этапе констатирующего эксперимента. По существу ,эти способности представлены в зоне низких оценок, что свидетельствует о несформированности у испытуемых целостной системы самоорганизации.

Особенно слабо выражена способность ориентировки в реальной ситуации, не развиты рефлексивные процессы: какой я? Что происходит со мной? Что я знаю о себе и как я могу повлиять на изменения? В чем цель личностного развития? Какие личностные особенности я могу развивать?

Студенты явно затрудняются с ответами на эти вопросы, для многих они новы, часто вызывают недоумение. Этап прогнозирования личностного развития как попытка заглянуть в будущее, предсказать желаемые действия или ход событий студентами осмысливается как желаемый образ профессионального и личностного жизненного этапа.

Целеполагание и планирование как процесс создания системы целей, оценивание вероятности достижения цели, усилия, необходимые для этого – студентами эти процессы обозначаются более точно и выражены в более высоких значениях.

Этап выбора критерия оценки качества своих достижений в реализации плана оказался самым трудным. Как оценить свои поступки и действия? Студенты просто не готовы к их выработке, либо боятся ошибиться, на наш взгляд, в силу недостаточности знаний.

По результатам интерпретации полученных данных самым недоступным для студентов оказался процесс принятия решений: как перейти от мечты и плана к действиям, отдать себе самоприказ, начать работать над собой, актуализировать волевые качества и способность к самоорганизации. Как я могу это делать? Что я знаю для этого?

На первом этапе исследования никто из студентов ни контрольной, ни экспериментальной группы не проявили смелости заявить это. Таким образом, переход к самоуправлению и самоорганизации на основе анализа его этапов студентами не осуществлен, то есть система самоуправления не сформирована.

На заключительном этапе исследования после реализации педагогических условий по развитию способности к планированию и организации собственной учебно-профессиональной деятельности было проведено повторная диагностическая процедура. Сводная таблица показателей способностей к самоуправлению экспериментальной группы на первом и втором этапе исследования.

Анализ полученных результатов фактически выявил положительную тенденцию в изменении уровней выраженности способности к самоуправлению после изучения студентами учебной дисциплины «Основы самоорганизации личности в процессе обучения и профессиональной деятельности». Изучение дисциплины проходило в течении 1 семестра учебного года.

Таблица 1

Сравнительные результаты выраженности уровней способности к самоуправлению экспериментальной группы на констатирующем и заключительном этапах исследования

Показатели	Уровни способности к самоуправлению									
	Низкий		Ниже среднего		Средний		Выше среднего		Высокий	
	1-ый этап	2-ой этап	1-ый этап	2-ой этап	1-ый этап	2-ой этап	1-ый этап	2-ой этап	1-ый этап	2-ой Этап
Юноши	13,3	6,6	16,6	13,3	15,0	21,6	1,6	5,0	–	2,8
Девушки	10,0	–	21,6	3,3	13,3	16,6	8,3	13,3	3,3	–
Общее значение	23.3	6.6	38,2	16,6	28,3	38,2	9,9	18,3	3,3	2,8

Таблица 2

Сравнительные результаты выраженности уровней способности к самоуправлению контрольной группы на констатирующем и заключительном этапах исследования

Показатели	Уровни способности к самоуправлению									
	Низкий		Ниже среднего		Средний		Выше среднего		Высокий	
	1-ый этап	2-ой этап	1-ый этап	2-ой этап	1-ый этап	2-ой этап	1-ый этап	2-ой этап	1-ый этап	2-ой Этап
Юноши	11,6	6,6	18,3	15,0	21,6	23,3	–	1,6	–	3,0
Девушки	8,3	8.5	18,3	16,6	15,0	16,6	6,6	1,6	–	1,6
Общее значение	19,9	15,1	36,6	31,6	36,6	39,9	6,6	3,2	–	4,6

Студенты КубГУ участвовали в диагностических процедурах по той же методике, результаты показали незначительные изменения положительной динамики выраженности способности к самоуправлению.

Таким образом, создание определенных педагогических условий, способствующих развитию способности к самосовершенствованию, саморазвитию и самоуправлению является важным фактором в профессиональной подготовке студентов. Поясним, что в 2019 учебном году в Краснодарском государственном институте культуры в учебные планы бакалавриата по всем направлениям подготовки студентов первых курсов была введена обязательная дисциплина «Основы самоорганизации личности в процессе обучения и профессиональной деятельности». Основной целью данного курса является создание психолого-педагогических условий, а именно системы знаний, формирование необходимых компетенций, необходимых навыков в области собственного управления процессом саморазвития и самоорганизации.

Реализация данного учебного курса направлена на решение таких педагогических задач как актуализация знаний о себе, о своих резервных возможностях, оценка своих психологических особенностей, личностной рефлексии; усиление мотивационных и волевых качеств, направленных на процесс саморазвития; формирование целостной системы представлений о процессах самоорганизации человека.

Приведём результаты диагностики особенностей самоорганизации студентов КГИК по методике Н.М. Пейсахова, согласно его модели.

Компоненты самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов КГИК							
№	Целепо-лагание	Анализ ситуации	Плани-рование	Само-контроль	Корекция	Волевые усилия	Само-организа-ция
1-ый этап	60,4%	42,9%	39%	43,9%	48,2%	46,6%	53,9%
2-ой этап	70,2%	5 5,9%	52,7%	56,1%	57,9%	63,1%	62,8%

Анализ результатов, представленный в таблице, свидетельствует о том, что все компоненты самоорганизации имеют положительную динамику к росту после изучения студентами дисциплины «Основы самоорганизации личности в процессе обучения и профессиональной деятельности».

Педагогический процесс реализации этой учебной дисциплины построен на сочетании разнообразных образовательных технологий и носит практико-ориентированный характер. Сочетание информационных лекций с активной формой семинаров, тренингов, групповых дискуссий, лабораторных работ с анализом аутодиагностики и своего тайм-менеджмента позволяет формировать у первокурсников навыки сознательного целеполагания и чёткого планирования своей жизни и дел на короткую и дальнюю перспективу.

И ещё очень важно понимать, что это способность подчинять свое поведение собственным взглядам, готовность осуществлять деятельность без опоры на постороннюю помощь, на основе внутренней мотивации.

Выводы. Таким образом, в заключении авторы делают вывод:

1. Современная ориентация учебного процесса в вузе на развитие способности студентов к самоорганизации, стимулирует волевые и мотивационные качества, самоконтроль, целеполагание, планирование.

2. Используя ресурс педагогической деятельности, необходимо формировать у студентов организационно-методические умения: умение намечать и выполнять цели и задачи самоорганизации; навыки планирования умственного труда, распределение усилий и времени для решения этих задач; умение и навыки самоконтроля, самоанализа и самооценки результатов самообразовательной деятельности, изучать свои потенциальные возможности и развивать их.

Литература:

1. Богомаз, С.А. Типологические особенности самоорганизации деятельности / С.А. Богомаз. – Вестник Томского государственного университета, 2011 – № 344. – С. 163-166
2. Дьяченко, М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы. – Минск, 1981. – 319 с.
3. Котова, С.С. Самоорганизация учебно-профессиональной деятельности студентов / С.С. Котова. – Екатеринбург: Изд-во Российского университета, 2012. – 208 с.
4. Мандрикова, Е.Ю. Разработка опросника самоорганизации деятельности / Е.Ю. Мендрикова. – Психологическая диагностика, 2010, №2. – С. 87-111
5. Ишков, А.Д. Учебная деятельность студента: психологические факторы успешности: Монография / А.Д. Ишков. – М.: Изд-во АСВ, 2004. – 56 с.
6. Пейсахов, Н.М.Закономерности динамики психических явлений / Н.М. Пейсахов. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1984. – 235 с.
7. Пейсахов, Н.М. Шевцов М.Н. Практическая психология / Н.М. Пейсахов, М.Н. Шевцов. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1991. – 120 с.
8. Прохоров, А.О. Психология самоуправления. Азбука повседневного самоуправления: учебное пособие / А.О. Прохоров. – Казань,1997. – 95 с.

УДК 159.99

аспирант Гостеева Оксана Вячеславовна
Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина (г. Тамбов);
доктор психологических наук, профессор, заслуженный деятель Российской Федерации, заведующая кафедрой социальной психологии Коваль Нина Александровна
Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина (г. Тамбов)

АКМЕОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЭМПАТИИ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ

Аннотация. Для продуктивного развития профессиональной эмпатии сотрудников медицинских организаций, необходимо выстроить акмеологическую модель улучшения эффективности описываемого процесса, которая и будет своего рода эталоном развития профессиональной эмпатии. Данная модель даст возможность, во-первых, гораздо глубже и в более полном объеме с содержательной и динамической сторон разобрать процесс развития профессиональной эмпатии сотрудников здравоохранения; во-вторых, показать разнообразные решений многих профессиональных и производственных задач, а также, найти закономерности и факторы развития профессиональной эмпатии. Для теоретического создания модели развития профессиональной эмпатии сотрудников медицинских организаций требуется посмотреть задачу модели и моделирования. Моделирование в научных разработках нашло применение еще в древние времена и планомерно заполняло всё новые и новые территории научных знаний: строительство и архитектуру, астрономию и физику, химию и биологию и, конечно, психологию с педагогикой. Тем не менее методы моделирования значительное время формировались в русле разнообразных наук вне зависимости друг от друга. Нет общей структуры определений, общей терминологии. Однако, шаг за шагом, начала прорисовываться роль моделирования как единого многранного метода научного познания. Понятие «модель» возникло от латинского «modulus» − мера. Определение «модель» − в более широком значении – некоторое упрощение подобие реального объекта (мысленный или условный: изображение, описание, схема, чертеж, график, план, карта) воспроизведение предмета в уменьшенном или увеличенном виде, процесса, явления «оригинала» данной модели, используемого в качестве его «заместителя», «представителя».

Ключевые слова: профессиональная эмпатия, коммуникация, медицинский работник, модель.

Annotation. For the productive development of professional empathy of employees of medical organizations, it is necessary to build an acmeological model for improving the efficiency of the described process, which will be a kind of standard for the development of professional empathy. This model will make it possible, firstly, to analyze the process of development of professional empathy of healthcare workers much deeper and more fully from the content and dynamic sides; secondly, to show a variety of solutions to many professional and production tasks, as well as to find patterns and factors in the development of professional empathy. To theoretically create a model for the development of professional empathy in employees of medical organizations, it is necessary to look at the task of the model and modeling. Modeling in scientific developments has been used since ancient times and systematically filled more and more new territories of scientific knowledge: construction and architecture, astronomy and physics, chemistry and biology and, of course, psychology and pedagogy. Nevertheless, modeling methods have been formed for a long time in line with various sciences, independently of each other. There is no common structure of definitions, no common terminology. However, step by step, the role of modeling as a single multifaceted method of scientific knowledge began to emerge. The concept of "model" originated from the Latin "modulus" − measure. The definition of "model" − in a broader sense − some simplification of the similarity of a real object (mental or conditional: image, description, diagram, drawing, graph, plan, map) reproduction of an object in a reduced or enlarged form, process, phenomenon of the "original" of this model used as his "deputy", "representative".

Key words: professional empathy, communication, medical worker, model.

Введение. Моделирование в психологии – изучение психических процессов и состояний, при помощи их реальных или идеальных, прежде всего математических, моделей. При этом, под моделью рассматривается система объектов или знаков, показывающая некоторые главные свойства системы – оригинала. Присутствие взаимоотношения частичного подобия («гомоморфизм») допускает применять модель в качестве заместителя или представителя рассматриваемой системы [1].

Многие исследования в психологии и акмеологии доказывают, что разработка подобных моделей системы – это эффективный способ проверки достоверности и точности теоретических предположений (Т.А. Вострикова, Е.Г. Казьмина, А.А. Касабови др.).

В уточнениях А.А. Деркача, акмеологической моделью является система объектов и знаков, генерирующая главные свойства объекта – оригинала – идеального образа профессионала или эталонов личностно-профессионального развития [2].

В трудах Н.М. Амосова, Л.М. Веккера, В.Н. Дружинина, А.Н. Кочергина, А. Ньюэлла, Г. Саймона и др. упоминалось, что моделирование в значительной степни усиливает возможности иных методов психологии:

– модель обеспечивает добавочные способы экспериментирования;

– модель представляется в разных взаимосвязанных формах (заковых и вещественных);

– в некоторой степени самостоятельное поведение модели, а также абстрагирование от её прообраза наталкивает на новые гипотезы, эксперименты, сравнение с подобными явлениями;

– модель по своей сущности является объединением теории и практики, таким образом, она довольно эффективно благоприятствует формализации и уточнению данных о предмете исследования, помогая в построении и проверке психологических гипотез;

– моделирование психологических функций требует демонтрировать психологические теории на точном и однозначном языке, опирирующим новыми для психологии понятиями, отличающимися точностью определений [3].

При рассмотрении процесса формирования личностно - профессиональных качеств специалистов социальной сферы в условиях коучинга, не часто есть возможность реализации эксперимента с самим объектом (процессом), что отмечается целесообразностью экспериментирования собственно не с самим процессом, а с его моделью.

Но, невзирая на эти и другие многочисленные достоинства, способность моделирования как способа исследования психики в настоящее время пррименяются довольно скудно. Что связано с трудностями постижения методов точных наук, к которым и относится моделирование в гуманитарные науки. Разрешение подобных задач является возможным только с использованием приближения метода моделирования к эксклюзивностям моделируемых в исследовании объектов.

Изложение основного материала статьи. Рассматрим нижеуказанные рациональные стороны моделирования, которые применяются при построении модели процесса развития профессиональной эмпатии у работников медицинских организаций, в частности у медицинского персонала:

1. Простроение моделей, в которые входят реальные и идеальные (желательные, оптимальные) взаомосвязи предметных областей. Моделирование же привязывается к определенной цели исследования.

2. Модели, в свою очередь, включают в себя совокупность существенных характеристик исследуемого предмета, системы, структуру, механизмы и уровни.

3. Модели позволяют выявлять факторы, то есть наиболее конкретизированные, точечные, значимые элементы, тормозящие или способствующие нормальному процессу, функционированию деятельности.

В результате, моделирование нужно понимать не только как способ отражения явлений и процессов реального мира, но и как объективный способ проверки истинных знаний о представленном явлении, что будет гарантировать формирование практикума для развития профессиональной эмпатии.

Акмеологическая модель образования профессиональной эмпатии в качестве одного из блоков включен содержательный, который определяется структурой эмпатической коммуникации между врачами, пациентами и включает данные моменты:

• субъекты эмпатийного общения;
• среда эмпатийного общения;
• содержание эмпатийного общения;
• технология эмпатийного общения;
• предмет эмпатийного общения.

При вычленении настоящих струкрурных компонентов применялись исследования Н.М. Александровой и Д.Г. Колодан [4].

Субъектами эмпатийной коммуникации являются лечебный персонал, в частности, врач и человек, нуждающийся в помощи врача – пациент. Взаимодействие между ними на эмоциональном уровне складывается исторически сложившимися условиями и культурой эмпатийных переживаний. Создается взаимная колобарация эмоциями в качестве деятельной основы и включает в себя содержательное коммуницирование.

Благополучие эмпатии во взаимосвязях – это результат освоения необходимых социо технологий в виде навыка взаимосотрудничества друг с другом на эмоциональном уровне.

Другой блок – процессуальный. Эмпатия во взаимоотношениях определяется через общение на эмоциональном уровне и это представляется как некий процесс в терминологии: «обмена эмоциональной информацией». Укажем главные детали данного процесса:

• источник эмоциональной информации;
• отбор значимой эмоциональной информации;
• перекодирование значимой эмоциональной информации;
• анализ полученной эмоциональной информации;
• подтверждение приема эмоциональной информации;
• обратная связь.

Источник эмоциональной информации для врача – пациенты, претерпевающие некоторые эмоциональные тревоги и волнения. Эти тревоги и волнения транслируются врачу с помощью соответствующих смыслов и значений, в том числе, через тембр голоса, через темп речи, через мимику и жесты. Профессинализм доктора, способного к эмпатии во взаимоотношениях позволяет ему вычленить более значительную информацию и декодировать ее в вербальные смыслы. Таким образом определяются мыслительные суждения о эмоциональном состоянии пациента. Данная полученная информация анализируется доктором, при учете имеющегося у него жизненного и профессионального опыта, а также познаний в области психологии пациента. Информация, прошедшая анализ, помогает врачу отреагировать таким образом, чтобы подтвердить смысл переживаний пациентов. И в результате возникает способность отреагировать на эмоциональное состояние в виде подстраивания к переживаниям, демонсрации понимания состояния и конструктивных советов. Тем самым формируется обратная связь между врачом и пациентом и, таким образом, осуществляется эмпатия во взатмоотношениях.

Детерминирующий блок представлен психологическими условиями и факторами, детерминирующим процесс формирования профессиональной эмпатии.

На нынешний день есть многие исследования, причастные одним или другим сторонам формирования эмпатии. Не секрет, что эмпатия является важнейшей частью человеческих отношений, будучи важным условием просоциальной активности человека. Значение эмпатии понимается психологами с разных ракурсов, показывающих всевозможные направления научной психологии. В механизм эмпатического поведения входит эмоциональный и когнитивный моменты, формирование их в онтогенезе развиваетс неравномерно.

Ранний период формирования способности к эмпатическому ответу у человека начинается с момента новорожденности и проявляется в рефлекторном плаче на плач второго новорожденного.

По приближении детей к школьному возрасту у них прослеживается подъем в формировании когнитивного компонента эмпатии, показывающего формирование модели его психического развития. Подобные труды говорят о стабильности выражения характерной способности к эмпатии на протяжении взросления.

Среди средовых показателей более главнуь роль, с точки зрения исследователей, имеет значение: механизм моторного и мимического подражания, взаимоотношения внутри семьи, в большей части, теплота материнских чувств, позитивное отношение матери к своему дитя, синхронность поведенческих реакций в диаде ребенок – родитель, особенности и свойства эмоциональной привязанности. Также стоит указать, что, невзирая на масштаб и множество сведений, присутствует определенное преимущество трудов с применением корреляционных методов и недостаток экспериментальных разработок в обсуждаемой тематике.

Обозрение книжных источников способствует формулировать заключение о том, что до настоящего времени гнизвестным оказывается механизм сотрудничества разнообразных коэффициентов загрузки эмпатических реакций. Имеет большое значение отметить, что в случае надобности выражения эмпатического поведения, малыш раннего возрастного периода вовлекает нужные ресурсы эмоционального и когнитивного компонентов с учетом, что ребенок станет показываь другой опыт в процессе наблюдения.

В системе такого показывания иного опыта и дальнейшего эмпатического поведения в раннем возрастном периоде главенствующей позицией может быть ряд эмоциональных и социально - когнитивных показателей личностного опыта ребенка, приобретенного им в разных социальных ситуациях, с условием эмоциональной окраски подобных ситуаций [5].

Но, невзирая на живую заинтересованность ученых к социальным формам формирования эмпатии у детей, это не нашло должного внимания к себе в изучаемой теме. В результате проведенного анализа, рассмотрение функции социально-когнитивной и эмоциональной частей в системе личного мировоззрения ребенка и уровня присутствия данных деталей в старте эмпатического поведения и его запуска будут перспективными сторонами экспериментального исследования. В

общем, нужно сказать, что в настоящее время, объем трудов, связанных с работой и развитием механизмов, отвечающих за проявление поведения эмпатии, имеет ряд вопросов, требующих более детального исследования [6].

Анализ штудируемой литературы дал возможность вычленить психологические условия формирования этого процесса. Ими будут: квалификация медицинского работника, время работы в профессии, преодоление лексических преград при коммуникации с пациентом.

Далее – технологический блок. Он включает тренинг для врачебного персонала по развитию профессиональной эмпатии. В «Тренинге развития эмпатийных отношений», нами определено несколько этапов: когнитивный, аффективный, преобразующий, личностно-ориентированный, практический.

Достижение контакта. Полное, единое восприятие пациента дает возможность врачу создать гармоничные отношения с пациентом через эмпатическое общение. Медицинский персонал, обладающий способностями к эмпатии отличается спонтанностью, что значит отсутствие шаблонности в отношениях с пациентами. Благоприятное завоевание контакта связывается с искренностью и натуральностью, так как отвергает использование врачом заблаговременно подготовленной «социальной маски». Детальное отслеживание эмоционального состояния пациента требует постоянного критического осмысления развивающейся ситуации и принятия последующего решения.

Способность к эмпатии предполагает нацеливание на проблематике процесса. Что значит, врач, желающий эмпатически взаимодействовать с пациентами, концентрирует свое внимание на процессе возникших отношений, демонстрируя данные деловые отношения при необходимости, взаимодействием на личностном уровне. Более того, деловое содержание эмпатических переживаний в диаде «врач – пациент» остается главным. Акцентируясь на отшениях делового формата врача и пациента, необходимо сказать о взаимоотношениях на личностном уровне. Данное взаимодействие исключает быть только прагматическим. Их полезность поддерживается разными личностными ценностями, смыслами, интересами. В тоже время, межличностные взаимоотношения регулируются профессиональной этикой.

Эмпатия во взаимоотношениях врача и пациента простраивается плодотворно, если врач выбирает общение в стиле демократичном, позволяющем прийти к психологической близости с пациентами. Данная манера поведения характерезуется доброжелательными отношениями, уважением. Таким образом, эмпатичные отношения, это безоговорочно взаимные отношения, а также способность к чувствованию переживаний собеседника.

Двумя другими признаками поведения врача, поведения способного к эмпатии, будут считаться творчество и легкость в общении. Творчество нужно для нахождения нестандартных эпитетов, решений и действий для уменьшения эмоциональной напряженности во взаимоотношениях врача и пациента. Творчество помогает под другим углом взглянуть на ситуацию. Данная способность хорошо гармонирует с легкостью в коммуникации.

В итоге, эмпатия во взаимоотношениях увеличивается при многогранном восприятии пациента как личности, внезапности, инстинктивности и стихийности поступков доктора, его сконцентрированность на проблеме пациента, простоте восприятия, равноправием, творчеством и легкостью во взаимных отношениях.

Заключительный, результативный блок – достаточно высокая степень профессиональной эмпатии, полученной за время прохождения тренинговой программы. Выражение происходит через распознавание эмоций, увеличение состаляющих частей эмпатии, рейтинги эмоционального ума врача, эмпатических способностей и уменьшение конфликтности во взаимоотношениях врач – пациент.

Выводы. Формирование эмпатийных отношений между врачом и пациентом предусматривает изучение функций эмпатии (сигнализирующая, осмысляющая, активизирующая, актуализирующая, преобразующая) и ее свойства (гибкость, инструментальность, адекватность, компенсируемость). На подобный процесс будут оказывать влияние выявленных в данном процессе психологических факторов: нравственные качества личности, межличностные умения, внутриличностные умения. А также такие умения, как: квалификация сотрудника медицинской организации, профессионализм в своей сфере деятельности, сокращение и уменьшениен понятийных препятствий при коммуникации с пациентом).

Для более продуктивного развития эмпатийных взаимоотношений между врачом и пациентом в представленную модель необходимо задействовать составляющие эмпатии, в том числе: когнитивную, аффективную, деятельностную, социальную, сензитивную.

И, процесс развития эмпатии будет управляемым, но нужно сформировать этапность в процессе психологического тренинга. В стадии тренинга входят: когнитивный, аффективный, преоразующий, личностный.

Итак, в сформированную модель включаются следующие блоки: содержательный, процессуальный, детерминирующий, технологический и результативный.

Литература:

1. Большой психологический словарь // сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2003. – 672 с.
2. Деркач, А.А. Акмеологические основы становления психологической и профессиональной зрелости личности / А.А. Деркач, Л.Э. Орбан. – М., 1995. РАГС. – С. 5-6.
3. Панкова, М.В. Особенности эмпатии больных неврозами: дис. ... канд. психол. наук / М.В. Панкова. – СПб., 2003. – 201 с.
4. Алтухова, Е.В. Психологический механизм формирования эмпатии в диаде "преподаватель – студент" / Н.А. Коваль, Е.В. Алтухова // Актуальные проблемы современной акмеологии: Мат-лы семинара 3 ноября 2006 г. – Рязань, 2006. – С. 37-42.
5. Гасанова, П.Г. Эмпирическое исследование влияния личностных особенностей работника на его удовлетворенность трудом / Гасанова П.Г., Даудова Д.М., Муталимова А.М. // Обзор педагогических исследований. – 2020. – Том 2. – №4. – С. 132-141.
6. Юсупов И.М. Психология эмпатии: дис. докт. психол. наук / Юсупов Ильдар Масгудович. – СПб., 1997. – 252 с.

УДК 159.9

студент Джембек Юлия Игоревна
Лесосибирский педагогический институт – филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);
студент Моторина Полина Алексеевна
Лесосибирский педагогический институт – филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);
студент Ефремова Анастасия Владимировна
Лесосибирский педагогический институт – филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДИКТОРЫ ЭКСТРЕМИЗМА И ОСОБЕННОСТИ ИХ ПРОЯВЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. Статья «Психологические предикторы экстремизма и особенности их проявления у студентов педагогического вуза» посвящена изучению проблемы экстремистского поведения в студенческой среде. Экстремизм в общем можно охарактеризовать как приверженность к радикальным взглядам, практика негативных действий, основанных на радикальных установках личности, и защита этих взглядов всевозможными способами, включающими насильственные и другие противоправные действия. Последние десятилетия в России наблюдается рост количества случаев, которые в понимании общества и государства трактуются как проявления экстремизма. Примерами таких ситуаций могут служить вооруженные нападения на образовательные организации и общественные заведения, массовые протесты, призывы к насилию в социальных сетях и т.д. Как правило, участниками этих событий становятся подростки и молодёжь. В связи с этим в настоящее время экстремизм активно рассматривается с позиции разных наук. Не обошла проблема экстремизма и психологию. В частности, психологами рассматриваются причины и предпосылки экстремистского поведения. Активно разрабатываются методики, позволяющие прогнозировать возможную экстремистскую направленность личности. С учетом актуальности проблемы, нами было решено рассмотреть подходы психологов к пониманию природы экстремизма. Также нами были проанализированы взгляды психологов на проблему прогнозирования экстремизма и терроризма. В практической части статьи мы представили психологическое исследование, направленное на диагностику нонкоммуникативности и комплекса воина у студентов педагогического вуза. Рассмотрение этих характеристик в комплексе позволяет проследить степень проявления признаков и предпосылок экстремизма. Результаты исследования показали наличие в той или иной степени у студентов склонности к экстремистскому поведению. Данный факт говорит о необходимости профилактики экстремизма и терроризма в студенческой среде.

Ключевые слова: экстремизм, предикторы экстремизма, студенты, комплекс воина, нонкоммуникативность, применение силы.

Annotation. The article "Psychological predictors of extremism and the peculiarities of their manifestation among students of a pedagogical university" is devoted to the study of the problem of extremist behavior among students. Extremism can be generally characterized as the adherence to radical views, the practice of negative actions based on radical attitudes of the individual, and the defense of these views in all sorts of ways, including violent and other illegal actions. Over the past decades, Russia has seen an increase in the number of cases that, in the understanding of society and the state, are interpreted as manifestations of extremism. Examples of such situations are armed attacks on educational organizations and public institutions, mass protests, calls for violence on social networks, etc. As a rule, adolescents and young people become participants in these events. In this regard, extremism is currently being actively considered from the standpoint of various sciences. The problem of extremism has not bypassed psychology either. In particular, psychologists examine the causes and prerequisites for extremist behavior. Techniques are being actively developed to predict the possible extremist orientation of a person. Given the relevance of the problem, we decided to consider the approaches of psychologists to understanding the nature of extremism. We also analyzed the views of psychologists on the problem of predicting extremism and terrorism. In the practical part of the article, we presented a psychological study aimed at diagnosing non-communicativeness and the warrior complex among students of a pedagogical university. Consideration of these characteristics as a whole makes it possible to trace the degree of manifestation of the signs and preconditions of extremism. The results of the study showed that, to one degree or another, students have a propensity for extremist behavior. This fact indicates the need to prevent extremism and terrorism among students.

Key words: extremism, predictors of extremism, students, warrior complex, non-communicativeness, use of force.

Введение. Как в современной России, как и по всему миру, СМИ и социальные сети всё чаще сообщают о случаях проявления экстремизма. Помимо несанкционированных митингов и столкновений футбольных фанатов (феномен фанатизма вообще требует более подробного рассмотрения в контексте экстремизма, так как зачастую эти явления идут бок о бок), мы могли наблюдать увеличивающееся количество инцидентов, связанных с высказываниями и публикациями, содержащими оскорбления, открытые проявления неприязни и даже ненависти по отношению к тем или иным медийным персонам по причине их национальности, религиозных или политических убеждений. Так, в марте 2022 года за разрешение пользователям публиковать призывы к насилию в отношении россиян была признана экстремистской организацией американская транснациональная компания Meta Platforms Inc. Крайней формой проявления экстремизма является терроризм. По мнению Борисенко, терроризм – общественный феномен, заключающийся в противоправном использовании крайних форм насилия или угрозы насилием для устранения противников с целью достижения конкретных целей [2, С. 9]. Террористической деятельностью могут заниматься как организованные группы (с идеологией, отличающейся, как правило, крайне радикальными трактовками идей, сформированных задолго до формирования данной группы), так и один человек. Наиболее точным примером такой деятельности является скулшутинг (или массшутинг) – вооруженное нападение школьника или студента на учебное заведение.

В связи с участившимися случаями проявлений экстремизма и терроризма возросла необходимость в прогнозировании склонности личности к экстремистскому поведению.

Изложение основного материала статьи. Ситяева и Яремчук определяют экстремизм как индивидуальные или групповые действия, направленные на принижение достоинства членов аутгруппы, или осуществление насилия над ними для достижения своих целей (идеологических, религиозных или политических [4, С. 9]. Следует отметить, что экстремистские действия в этом случае понимаются как крайнее проявление аутгрупповой дискриминации, при которой наблюдается различие в оценках «своей» и «чужой» группы в пользу «своей» (т.е. ингруппы). Экстремист воспринимает

представителей аутгруппы в качестве врагов, и транслирует по отношению к ним поведение, продиктованное сильными негативными эмоциями, то есть унижает, оскорбляет, осуществляет насильственные действия вплоть до лишения жизни.

Исследователями выделяются разные причины формирования экстремистского поведения, как правило, действующих в комплексе и связанных друг с другом. Так, по мнению Измайлова и Ашурбековой, девиантное поведение, накладываясь на свойственный лицам подросткового возраста и молодёжи радикализм в действиях и суждениях, наиболее вероятно приводит к возникновению экстремистского поведения. Кроме того, авторы утверждают, что различные группы по организации экстремистской деятельности зачастую пользуются свойственными молодежи чувством протеста, потребностью в справедливости, так как людей, настроенных таким образом, легко убедить в необходимости и правильности любых методов достижения цели, даже если они не являются законными [1, С. 76]. Невнимание со стороны окружающих (будь то семья или преподаватели) может привести к тому, что подросток или молодой человек, увлеченный пропагандой таких организаций, начинает разделять экстремистские идеи и принимать активное участие в предлагаемых ими мероприятиях.

Т.П. Мильчарек называет одной из основных предпосылок к возникновению экстремизма субъективную неспособность личности жить в неравновесной социальной среде. В таком случае экстремизм определяется как насильственное преодоление неопределенности и условности, вызванных отношением личности к среде путем нарушения правил социального взаимодействия и, как следствие, разрыва социальной коммуникации. Причины и предпосылки экстремистского поведения были объединены автором под терминами «нонкоммуникативность» и «комплекс воина» [3, С. 26]. Нонкоммуникативность объединяет такие характеристики личности, как: непроявленная идентичность, слаборазвитая способность к диалогу, тенденция к разрыву социальной коммуникации; стремление к упрощению, к определенности; высокий уровень тревожности и агрессии, зависимость от ценностей и принципов и т.д. Комплекс воина включает в себя такие поведенческие реакции как возможность применять силу, причинять боль и физические повреждения, использовать оружие, защищать и оказывать покровительство, а также обязанности терпеть боль и принять смерть. Таким образом, нонкоммуникативность и комплекс воина являются психологическими предикторами экстремизма, уровень выраженности которых позволяет предупредить возможные проявления экстремистского поведения.

В связи с возрастающей значимостью вопроса о прогнозировании экстремизма в молодежной среде, в октябре 2021 года нами было проведено психологическое исследование, направленное на диагностику уровня выраженности нонкоммуникативности и комплекса воина, как прогностических параметров экстремизма. В качестве диагностического инструментария мы использовали методики «Нонкоммуникативность» (НКТ) и «Комплекс воина» (КВ). Авторы методик: В.А. Маренко, Т.П. Мильчарек и Н.А. Мильчарек. Выборка исследования представлена 30 студентами ЛПИ – филиала СФУ в возрасте от 17 до 24 лет.

Результаты исследования по методике «НКТ» продемонстрировали наличие невысокой выраженности нонкоммуникативности у 33% опрошенных студентов. Необходимо рассматривать результаты, ориентируясь на шкалы, представляющие собой предпосылки к развитию склонности к экстремизму (в данной методике эти признаки, как мы уже говорили выше, объединены под термином «Нонкоммуникативность») Так, анализ показал, что наибольшее количество баллов в этой группе испытуемых набралось по шкалам «Избегание ответственности и свободы», «Низкий уровень психологической устойчивости» и «Слабая удовлетворенность базовых социальных потребностей», что может свидетельствовать о неуверенности участников диагностики в своих силах, их психологической неустойчивости и, как следствие, частых стрессах; а также склонностью избегать ответственности, перекладыванию ее на окружающих. Стоит отметить, что двое респондентов из этой группы проявляют признаки инфантильности и слабой степенью осознанности. Исходя из наших наблюдений, такие проявления могут быть связаны с нахождением этих двух испытуемых в процессе адаптации к учебному процессу и оторванности от привычной среды, так как на момент проведения опроса они являлись студентами 1 курса. Кроме того, у одного респондента из группы, характеризующейся невысокой выраженностью нонкоммуникативности, наблюдается высокая выраженность признака «Стремление к уходу в трансцендентное, надличностное, трансперсональное», и достаточно высокие по сравнению с группой баллы по признаку «Недостаток материнской любви, невыраженность позиции отца»,но в целом его результаты из общей картины не выбиваются.

У 57% студентов наблюдается средне-невысокая выраженность нонкоммуникативности. В этой группе наблюдаются более выраженная степень психологической устойчивости и ответственности по сравнению с первой группой. Признакам «Стертая, утраченная или непроявленная идентичность», «Затрудненный социальный диалог», «Отказ от неопределенности», «Апрагматичность и неутилитарность поведения» выражены слабо. Поведенческие признаки по шкалам «Слабовыраженный социальный интерес», «Гиперзависимость от сверхценностей», «Бытие в сфере социальной драматургии», «Стремление к уходу в трансцендентное, надличностное, трансперсональное» не выражены совсем. Более высокие баллы были получены по шкалам «Высокий уровень тревожности», «Недостаток материнской любви, невыраженность позиции отца», «Стремление удовлетворить базовые социальные потребности путем поиска «новой семьи», «Неукорененность, непроявленность, инфантильность, слабая степень осознанности». Двое испытуемых из этой группы набрали значительное количество баллов по шкале «Сильно выраженная склонность к манипуляциям», что в общем приблизило их к средневыраженной нонкоммуникативности, однако с учетом других шкал, они все же относятся к группе со средне-невысокой степенью нонкоммуникативности.

У 10% студентов, опрошенных по методике «НКТ» нонкоммуникативность выявлена на среднем уровне. Эти испытуемые демонстрируют высокий уровень тревожности и неуверенности в себе, инфантильности, помимо этого, они испытывают затруднения в проявлении идентичности. Кроме того, в этой группе достаточно сильно выражены такие признаки, как: «Затрудненный социальный диалог», «Слабая удовлетворенность базовых социальных потребностей», «Стертая, утраченная или непроявленная идентичность». Однако, как и в предыдущей группе, признаки «Гиперзависимость от сверхценностей», «Бытие в сфере социальной драматургии», «Стремление к уходу в трансцендентное, надличностное, трансперсональное» в этой группе не выражены.

Проанализировав результаты психологического исследования по методике «КВ», мы констатируем, что у 40% студентов комплекса воина выражен слабо, что относит их к предрисковой группе. Поведенческие признаки комплекса воина в этой группе испытуемых почти не выявлены, но, тем не менее, стоит отметить, что наиболее высокие результаты в этой группе были получены по шкале «Возможность и обязанность оказывать покровительство, проявлять доблесть, защищать и нападать».

54% опрошенных нами студентов характеризуются невысокой выраженностью комплекса воина. Для данных испытуемых свойственны более высокие по сравнению с предыдущей группой значения по шкалам «Возможность применять силу», «Обязанность претерпевать боль», «Возможность и обязанность оказывать покровительство, проявлять доблесть, защищать и нападать», что свидетельствует о важности для испытуемых возможности защищать жизнь и здоровье свою и своих близких, оберегания своего личного пространства, человеческого достоинства. Более того, респонденты из представленной группы допускают возможность применения физической силы для достижения перечисленных целей (стоит

отметить, что применение силы, по мнению респондентов, должно быть ограничено и соразмерно нанесенному ущербу). Кроме того, респонденты из этой группы характеризуются готовностью претерпевать боль в исключительных жизненных обстоятельствах, готовностью к проявлению героизма, способностью жертвовать своими интересами ради интересов других.

Важно заметить, что обе группы респондентов набрали крайне низкие значения по шкалам «Возможность использовать оружие», «Возможность причинять боль», «Возможность причинять телесные повреждения», «Возможность убивать», что говорит о недопустимости для испытуемых выбора этих действий вне зависимости от жизненных обстоятельств. 3% опрошенных студентов определены нами как имеющие средне-невысокую выраженность комплекса воина. Еще один респондент имеет среднюю выраженность комплекса воина. Анализ указал на важность для испытуемого возможности применять силу, подчинять, использовать оружие, обязанности претерпевать боль, возможности защищать и нападать. Однако, по шкалам «Возможность убивать», «Возможность причинять телесные повреждения» оба респондента набрали низкие баллы, что говорит нам о неприемлемости или незначительности для них данных поведенческих реакций.

Выводы. Проведение нами психологического исследования, направленного на диагностику выраженности у студентов педагогического вуза предикторов экстремизма, и комплексный анализ результатов использования методик «Нонкоммуникативность» и «Комплекс воина», позволило нам прийти к некоторым выводам. Так, мы выяснили, что превалирующее большинство опрошенных студентов имеют среднюю выраженность предикторов экстремизма. Все опрошенные нами студенты находятся в группе риска развития склонности к экстремистской деятельности. Несмотря на отсутствие у студентов прямой склонности к применению насилия или разрыву социальных контактов, мы можем наблюдать устойчивую тенденцию к развитию экстремистского поведения, что говорит о необходимости проведения профилактических мероприятий, призванных снизить вероятность проявления экстремизма среди студенческой молодёжи. В качестве профилактики экстремизма, учитывая полученные при проведении опроса сведения, на данном этапе работы мы можем рекомендовать обеспечение доступности психологической помощи для студентов, что позволит снизить риски проявления экстремистского поведения.

Литература:

1. Ашурбекова, З. Ю. Молодежный радикализм как фактор девиантного поведения / З. Ю. Ашурбекова, М.В. Измайлов // Студенческая наука Подмосковью: материалы Международной научной конференции молодых ученых, Орехово-Зуево, 25-26 апреля 2017 года. – Орехово-Зуево: Государственный гуманитарно-технологический университет, 2017. – С. 75-78.

2. Борисенко, Ю.Г. Терроризм: причины возникновения, признаки, правовые и психологические аспекты / Ю.Г. Борисенко // Информационное противодействие угрозам терроризма. – 2006. – № 7. – С. 6-20.

3. Мильчарек, Т.П. Диагностика психологического комплекса экстремиста: нонкоммуникативность и комплекс воина / Т.П. Мильчарек, Н. А. Мильчарек, А. С. Багдасарян // Омские социально-гуманитарные чтения – 2018: Материалы XI Международной научно-практической конференции, посвященной 25-летию факультета гуманитарного образования Омского государственного технического университета, Омск, 24-26 апреля 2018 года / Отв. ред. Л.А. Кудринская. – Омск: Омский государственный технический университет, 2018. – С. 22-28.

4. Ситяева, С.М. Субъективные и объективные предикторы экстремистских установок молодежи / С.М. Ситяева, С.В. Яремчук; Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет. – Комсомольск-на-Амуре: Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет, 2019. – 166 с.

Психология

УДК 159.99

студент Ефремова Анастасия Владимировна
Лесосибирский педагогический институт – филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);
студент Джембек Юлия Игоревна
Лесосибирский педагогический институт – филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);
студент Моторина Полина Алексеевна
Лесосибирский педагогический институт – филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск)

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ МАКИАВЕЛЛИЗМА

Аннотация. В статье авторами основное внимание уделяется изучению личностных особенностей студентов с разным уровнем макиавеллизма. Цель исследования – анализ особенностей тенденции к макиавеллизму у студенческой молодежи. Авторы анализируют подходы к пониманию феномена макиавеллизма в отечественной и зарубежной психологии. Макиавеллизм рассматривается как целенаправленное и осознаваемое воздействие индивида на человека в межличностных отношениях, для достижения своих корыстных целей. Проанализированы особенности людей с высоким и низким уровнем макиавеллизма. Также, произведен анализ качественных признаков поведенческих проявлений макиавеллизма, стилевые особенности мужского и женского манипулирования. В статье представлены результаты эмпирического исследования склонности к манипулятивному поведению (макиавеллизму) у студентов. В исследовании приняли участие 35 человек, из которых 11 юношей и 24 девушек. Средний возраст респондентов составил 22,8 года. Респонденты с низким уровнем макиавеллизма ориентируются на моральные нормы, которые установленные обществом. Самостоятельность – основная ценность респондентов со средним уровнем макиавеллизма. Ключевыми ценностями макиавеллиста являются экономические и социально-статусные. Проанализировав результаты экспериментальных исследований зарубежных психологов, авторы отмечают, что у мужчин высокий уровень макиавеллизма коррелирует с закрытостью, а у женщин, наоборот, с открытостью. В своих работах западные психологи отмечают, что для девушек свойственно быть покорными, уступчивыми, реже прибегать к манипуляции. Однако, покорность и уступчивость может использоваться ими в манипулятивных целях. Произведен анализ качественных признаков поведенческих проявлений макиавеллизма, стилевые особенности мужского и женского манипулирования. Обобщая результаты исследования, авторы пришли к выводу, что присутствует временная динамика возрастных и половых различий в уровнях макиавеллизма.

Ключевые слова: макиавеллизм, макиавеллист, манипулирование, манипуляция, студенты.

Annotation. In the article, the authors focus on the study of the personal characteristics of students with different levels of Machiavellianism. The purpose of the study is to analyze the features of the trend towards Machiavellianism among students. The authors analyze approaches to understanding the phenomenon of Machiavellianism in domestic and foreign psychology.

Machiavellianism is considered as a purposeful and conscious impact of an individual on a person in interpersonal relationships, in order to achieve their own selfish goals. The features of people with high and low levels of Machiavellianism are analyzed. Also, an analysis of the qualitative features of behavioral manifestations of Machiavellianism, stylistic features of male and female manipulation was carried out. The article presents the results of an empirical study of the tendency to manipulative behavior (Machiavellianism) among students. The study involved 35 people, of which 11 boys and 24 girls. The average age of the respondents was 22.8 years. Respondents with a low level of Machiavellianism are guided by the moral standards that are established by society. Independence is the main value of respondents with an average level of Machiavellianism. The key values of the Machiavellian are economic and social status. After analyzing the results of experimental studies by foreign psychologists, the authors note that in men a high level of Machiavellianism correlates with closeness, and in women, on the contrary, with openness. In their works, Western psychologists note that it is common for girls to be submissive, compliant, less likely to resort to manipulation. However, humility and compliance can be used by them for manipulative purposes. An analysis of the qualitative features of behavioral manifestations of Machiavellianism, stylistic features of male and female manipulation was carried out. Summarizing the results of the study, the authors came to the conclusion that there is a temporal dynamics of age and gender differences in the levels of Machiavellianism.
Key words: Machiavellianism, machiavellian, manipulate, manipulation, students.

Введение. В современных условиях развития общества проблема манипуляции является достаточно распространенной, она проявляется во всех сферах жизнедеятельности человека. Все более важными становятся вопросы, касающиеся способности анализировать информацию и сохранять критичность сознания, но при воздействии умелого манипулятора, мы перестаем думать критично и мыслим навязанными стереотипами. Для противостояния манипуляции макиавеллиста следует продемонстрировать, что его тактика разгадана и его цели с использованием ваших ресурсов не будут достигнуты. Таким образом, чтобы суметь противостоять манипулятивной личности необходимо своевременное распознавание тенденции личности к макиавеллизму, а также тех личностных особенностей, которые сопутствуют ей. Для нас интерес представляет проблема манипуляции студентов. Студенты ежедневно взаимодействуют между собой, с преподавателями вуза. По причине складывающихся обстоятельств и в связи с личностными особенностями студенты прибегают к манипулятивным формам воздействия, например, при проверке знаний преподавателями. Также, можно наблюдать как студенты становятся жертвами манипуляции как со стороны педагогов, так и со стороны своих одногруппников.

Проблема макиавеллизма активно разрабатывается в зарубежных психологических исследованиях, но мало изучается в отечественной психологии. В зарубежных исследованиях «макиавеллизм» бессистемно чередуется с понятием «манипуляция». Такую же тенденцию можно проследить в работах отечественных психологов.

Термин «макиавеллизм» является производным от фамилии итальянского философа, историка, гуманиста, одного из наиболее выдающихся социально-политических фигур эпохи Возрождения – Николо Макиавелли (1469-1527), именно ему приписывается крылатая фраза: «Цель оправдывает средства». Американские ученые Ричард Кристи и Флоренс Грей в 1960 году проанализировали трактат «Государь» Никколо Макиавелли и на его основе создали опросник «Мак-шкала». С помощью данного опросника измеряется уровень (высокий или низкий) макиавеллизма. Опросник состоит из 20 утверждений, например: «Честность – лучшая политика в любых ситуациях», «Для того, кто хочет сделать карьеру, главное – не хорошо работать, а уметь обходить формальности и ради достижения цели не бояться идти на мелкие правонарушения», на основе того какая картина мира сложилась у человека он выражает меру своего согласия или несогласия с представленными ему утверждениями – от «Полностью согласен» (7 баллов) до «Совершенно не согласен» (1 балл).

Макиавеллизм – это набор особых установок и убеждений, обосновывающих для человека возможность использовать других людей в своих целях, не задумываясь о последствиях манипуляций для других субъектов. Макиавеллист – это субъект, манипулирующий людьми на основе жизненных принципов, которые служат ему оправданием манипулятивного поведения. По его мнению, в манипулировании другими людьми нет ничего плохого и это соответствует природе человека. Манипуляция для него является лишь быстрым и не затратным способом достижения своих целей [1]. Считается, что черты, присущие макиавеллизму, стали «двигателем» эволюции.

Макиавеллизм зарубежными психологами определяется как манипулирование тонкими, не физически агрессивными способами, такими, как: лесть, обман, подкуп или запугивание [3]; как стратегия социального поведения, с использованием манипуляции. Макиавеллизм является количественной характеристикой. Каждому человеку свойственно манипулятивное поведение, но некоторые люди к нему более склонны и способны, чем другие [6].

В большинстве определений феномена «макиавеллизм» подчеркивается осознаваемый и целенаправленный характер воздействия макиавеллиста на человека. Отличительной особенностью макиавеллиста является то, что он понимает психологические особенности своей «жертвы», выявляет её слабости и страхи, и путем воздействия на них добивается нужного ему поведения, с помощью которого его корыстные цели будут достигнуты.

Создатели Мак-шкалы Ричард Кристи и Флоренс Грей назвали высокий уровень макиавеллизма «синдромом эмоциональной холодности», для которого характерны: социальная отстраненность, отсутствие тесных связей (основная характеристика макиавеллиста); устойчивость против влияния со стороны общества, внешних обстоятельств; контроль всех ситуаций, в которых принимает участие. Синдром с низким уровнем макиавеллизма они назвали «мягким контактом», характерными чертами которого назвали: податливость общественному влиянию; склонность к тому, чтобы подчиняться требованиям ситуации; уступчивость; ориентация на партнера по взаимодействию, принятие в расчет его желаний, соблюдение норм сотрудничества [5].

Американский ученый Давид Уилсон со своими коллегами обнаружили тенденцию изменения оценок макиавеллизма с возрастом. Сначала они показали, что предрасположенность к совершению убийств изменяется с возрастом, их пик приходится на ранний этап зрелости. Затем ученые выдвинули гипотезу о том, что если убийство рассматривать как крайнее проявление манипулятивного поведения, то подобная возрастная динамика должна быть характерна и для макиавеллизма. Гипотеза была подтверждена в эмпирических исследованиях: макиавеллизм увеличивается с возрастом до поздней юности, после чего снижается [6].

Макиавеллизм как психологическое свойство личности в повседневной жизни проявляется в манипулятивном воздействии, которое направлено на достижение субъектом экономических, социально-значимых, карьерных и других подобных целей. Такое воздействие является эффективным в кратковременных контактах, которые не влекут за собой близких человеческих отношений, тесных связей. Примером может послужить общение студента с профессором при сдаче экзамена. С возрастом у большинства людей сокращаются количество кратковременных контактов. Также, сужается круг близких знакомых, которыми по понятным причинам нельзя длительное время безнаказанно манипулировать. Степень выраженности поведенческих проявлений макиавеллизма непосредственно зависит от «психологической дистанции» между субъектами общения [2].

Следовательно, для студентов макиавеллизм более свойственен, они чаще используют манипуляцию, так как в их жизни большое количество кратковременных контактов с психологически менее близкими людьми, по отношению к членам семьи и друзьям они реже прибегают к манипулятивному воздействию.

Целью данной статьи является анализ особенностей тенденции к макиавеллизму у студенческой молодежи.

Изложение основного материала статьи. С целью изучения личностных особенностей студентов с разным уровнем макиавеллизма проведено эмпирическое исследование. С помощью методики «Мак-шкала-IV», которую адаптировал Виктор Знаков, у студентов измерялся уровень (высокий или низкий) макиавеллизма. Также, нами был использован теоретический метод исследования (анализ теоретических источников, методы абстрагирования и конкретизации, обобщения и интерпретации научных данных). Мы проанализировали результаты исследований как зарубежных психологов, освещавших феномен «макиавеллизма», так и работы отечественных психологов.

В исследовании приняли участие студенты Лесосибирского педагогического института – филиала СФУ разных направлений подготовки в количестве 35 человек, из которых 11 юношей и 24 девушек.

Анализируя результаты исследования, мы пришли к выводу, что высокий уровень макиавеллизма в большей степени проявляется у мужчин, а именно: у 18,2 % юношей выявлен данный уровень, при этом для девушек данной выборки высокий уровень не характерен. Западные ученые характеризуют личность с высоким показателем по Мак-шкале как: умного, смелого, амбициозного, доминирующего, настойчивого, эгоистичного, эмоционально холодного [1].

Кроме того, средний уровень макиавеллизма в женской выборке составляет 70,8 %, в то время как в мужской – 54,5%. Низкий уровень макиавеллизма также в большей степени свойственен девушкам, а именно 29,2%, в то время как показатель в мужской выборке равен 27,3%. Личность с низким уровнем макиавеллизма западные ученые охарактеризовали как: трусливый, нерешительный, поддающийся влиянию, честный, сентиментальный, надежный [1]. Неманипулятивное поведение оценивается как слабость, социальная некомпетентность, неумение добиться своего.

Известен социальный стереотип, что женщина - превосходный манипулятор. Возможно, женщины обнаруживают у себя макиавеллистические наклонности, установки, которые являются социально не желательными качествами личности и стараются их скрывать. Эти результаты в целом соответствуют данным западных и отечественных психологов: в большинстве исследований макиавеллизма обнаружено, что оценки по Мак шкале в среднем ниже у женщин, чем у мужчин. Например, Виктор Знаков в своем исследовании выявил, что у мужчин показатели макиавеллизма выше, чем у женщин [1]. На основании этого, можно сделать вывод, что макиавеллизм как стратегия поведения более присуща юношам, чем девушкам. И все-таки утверждать однозначно мы не можем, факт безусловного преобладания оценок макиавеллизма у мужчин у многих ученых вызывает обоснованные сомнения.

В своих работах западные психологи отмечают, что для девушек свойственно быть покорными, уступчивыми, реже прибегать к манипуляции. Однако, покорность и уступчивость может использоваться ими в манипулятивных целях [3].

Для личности с высоким уровнем макиавеллизма характерна целеустремленность и конкурентоспособность, в приоритете для них цель, а не личность, из-за этого они кажутся более привлекательными. Макиавеллист способен точно понимать чувства и эмоции как свои, так и других людей. При контакте с людьми он показывает себя с лучшей стороны, свои отрицательные качества скрывает. Ученые в своих работах идеализировали макиавеллизм, рассматривали его как надежный и быстрый способ социального роста.

Западные исследования показали, что у мужчин высокий уровень макиавеллизма коррелирует с закрытостью, а у женщин с аналогичным уровнем, наоборот, с открытостью. Одна из причин этого заключается в том, что склонность мужчин к раскрытию не влияет на то, нравятся они окружающим или нет. Западными психологами отмечается, что в обществе принято, когда мужчина достигает успеха с помощью своих сил, а не с чьей-либо помощью. Доверительные отношения с другим мужчиной рассматриваются как слабость и стремление к подчинению. Как следствие, открытость для мужчин является неэффективной манипулятивной тактикой. У женщин же все, наоборот, они социально направленны. Неудивительно, что самораскрытие как манипулятивная стратегия весьма эффективна для женщин макиавеллисток [4].

Выводы. Мы констатируем, что по результатам анализа теоретических источников зарубежных и отечественных психологов, которые посвящены исследованию макиавеллизма как совокупности личностных характеристик однозначной интерпретации макиавеллизма нет. Также, мы заключаем, что не существует однозначной связи макиавеллизма личности с полом. Полученные результаты исследования дают возможность предвидеть, выявлять манипулятивное поведение студента, более эффективно строить процессы обучения и общения со студентами.

Литература:

1. Знаков, В.В. Психология понимания: Проблемы и перспективы / В.В. Знаков. – Москва: Издательство «Институт психологии РАН», 2005. – 448 с.
2. Купрейченко, А.Б. Отношение личности к соблюдению нравственных норм в зависимости от психологической дистанции (у предпринимателей и менеджеров): автореферат дис. … канд. психол. наук: 19.00.05 / Купрейченко Алла Борисовна. – Москва, 2001. – 185 с.
3. Ames, M. Machiavellianism and women’s grade point averages / M. Ames, A. Kidd // Psychological Reports. – 1979. – № 1. – P. 223-228.
4. Domelsmith, D.E. Sex differences in the relationship between Machiavellianism and self disclosure / D.E. Domelsmith, J.T. Dietch // Psychological Reports. – 1978. № 3. – P. 725-721.
5. Christie, R. Studies in Machiavellianism / R. Christie, F.L. Geiseis. – New York: Academic Press, 1970. – 415 p.
6. Wilson, D.S. Machiavellianism: A synthesis of the evo lutionary and psychological literatures / D.S. Wilson, D. Near, R.R. Miller // Psychological Bulletin. – 1996. – № 2. – P. 285-299.

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Изотова Елизавета Геннадьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского» (г. Ярославль)

ОСОБЕННОСТИ ТРЕВОЖНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ПЕРЕХОДЕ ОТ НАЧАЛЬНОГО К ОСНОВНОМУ ОБЩЕМУ ОБРАЗОВАНИЮ

Аннотация. Статья посвящена одной из острых психологических проблем современного школьного образования – тревожности при переходе от начального к общему школьному образованию, так как доказано, что оптимальный уровень тревожности является одним из критериев эффективности учебной деятельности. Описываются теоретические и практические аспекты актуальности данного вопроса. Представлены результаты эмпирического исследования школьной тревожности, а также эффективной коррекционной работы по снижению уровня школьной тревожности младших школьников. Описаны полученные в ходе эмпирического исследования результаты, которые подтвердили выдвинутые гипотезы о том, что уровень тревожности существенно повышается при переходе детей от начального к среднему звену обучения в школе, а также, что пол оказывает влияние на уровень тревожности школьников в процессе перехода от начального к среднему звену обучения.

Ключевые слова: младший школьник, тревожность, школьное обучение, коррекционная программа, начальная школа, основная школа, учебная деятельность.

Annotation. The article is devoted to one of the acute psychological problems of modern school education – anxiety during the transition from primary to general school education, as it is proved that the optimal level of anxiety is one of the criteria for the effectiveness of educational activities. The theoretical and practical aspects of the relevance of this issue are described. The results of an empirical study of school anxiety, as well as effective correctional work to reduce the level of school anxiety of younger schoolchildren are presented. The results obtained in the course of an empirical study are described, which confirmed the hypotheses put forward that the level of anxiety increases significantly during the transition of children from primary to secondary level of education at school, and also that gender influences the level of anxiety of schoolchildren during the transition from primary to secondary level of education.

Key words: junior high school student, anxiety, schooling, correctional program, primary school, primary school, educational activity.

Введение. Актуальность данного исследования объясняется тем, что проблема возникновения тревожности младших школьников при переходе в среднее звено является одной из важнейших и сложнейших проблем в педагогической психологии в целом и практической деятельности педагога, в частности. Изучению данного вопроса – школьной тревожности – были посвящены труды большого количества отечественных и зарубежных психологов и практиков педагогической деятельности. Глубокое и всестороннее исследование данной проблемы актуально для психологии и педагогики, а, в частности, для решения практических вопросов, связанных с оптимальной и эффективной организацией учебно-воспитательного процесса учащихся в период перехода из четвертого в пятый класс.

Усложнение современных школьных программ, многочисленные формы контроля УУД (ГИА, ВПР), сложности в межличностных отношениях школьников, а также в отношениях с родителями и педагогом также являются факторами, влияющими на возникновение школьной тревожности. Анализ различных источников по вопросам школьной тревожности позволяет сделать вывод, что при поступлении детей в среднюю школу, а именно в пятом классе, тревожность детей имеет самые высокие показатели. И зачастую, они даже выше, чем у детей выпускных классов. Данный факт объясняется как особенностями психики ребенка данного возраста, так и особенностями организации перехода школьника от начального к среднему звену. Возникновению и высокому уровню школьной тревожности подвержены школьники всех возрастов, однако, последствия наличия школьной тревожности наиболее травмирующими могут стать именно для младших школьников, учитывая недостаточное развитие многих психических процессов. Школьная тревожность может привести к серьезным нарушениям здоровья (возникновение неврозов и иных психических заболеваний), а также к утрате желания учиться в школе. Поэтому одной из основных задач педагогов, психологов является оценка уровня школьной тревожности, а также поиск и использование таких форм, методов и средств работы, которые бы способствовали формированию адекватного уровня школьной тревожности у младших школьников во время их перехода в среднее звено.

Таким образом, цель данного исследования – изучить особенности проявления и возникновения тревожности младших школьников при переходе от начального к основному общему образованию.

В качестве гипотезы исследования выступили предположения, что уровень тревожности существенно повышается при переходе детей от начального к среднему звену обучения в школе, а также, что пол оказывает влияние на уровень тревожности школьников в процессе перехода от начального к среднему звену обучения.

В качестве теоретико-методологической основы исследования выступили труды таких ученых, как Н.Д. Левитова, А.М. Прихожан, В.П. Астапова, З. Фрейда, А. Адлера и многих других. При этом, А.Л. Вегнер, О.А. Слепичева, А.К. Дусавицкий, Е.Н. Новикова в качестве основных причин возникновения школьной тревожности выделили следующие тревожность, которая была вызвана обстановкой дома и семье, а также социальным окружением.

Материалы, полученные Е.Ю. Брель и А.М. Прихожан явились основой для определения причин появления тревожности, а также способствовали выявлнию способов ее предупреждения и коррекции. И.В. Дубровина отмечает, что существенно растет число тревожных детей, для которых характерны такие проявления, как неуверенность в себе, эмоциональная неустойчивость, повышенное беспокойство. Систематизируя теоретический материал, стоит отметить, что в качестве практической значимости работы выступает возможность использования на практике в образовательных учреждениях полученных результатов. Кроме того, на основе данных были разработаны практические рекомендации для педагогов направленные на снижение уровня тревожности младших школьников, которые показали свою эффективность при применении в образовательном процессе.

Изложение основного материала статьи. Школьная тревожность, как проблема организации образовательного процесса, как проблема личностного развития школьника является одной из наиболее актуальных проблем современной психологии и педагогической деятельности. Тревожность, как одна из характеристик личности, занимает особое место среди негативных эмоциональных переживаний. Это связано с тем, что подростки с достаточно высоким уровнем тревоги, характеризуются постоянно высоким уровнем эмоционального возбуждения, неуверенности в себе и своих силах, минимальным стремлением к самореализации. Кроме того, существуют исследования, доказывающие, что тревожность является пусковым механизмом и предопределяет возникновение различных страхов у детей школьного возраста: чем более

тревожен ребенок, тем большему количеству страхов он подвержен [3]. Школьники с высоким уровнем тревожности испытывают большие трудности в общении, редко проявляют инициативу, учебная мотивация характеризуется низкими значениями, а их поведение носит невротический характер, с явными признаками дезадаптации. Таким образом, обобщая психолого-педагогические исследования, тревожность понимается нами как переживание эмоционального дискомфорта, который связан с ожиданием невзгод, с предчувствием опасности, которую невозможно избежать, постоянно или ситуативно проявляющееся как свойство достигать состояния нарастающей тревоги, испытывать страх и тревогу в конкретных социальных ситуациях. При этом, учеными различают два вида тревоги: ситуационную и личную тревогу.

Школьная тревожность – это специфический тип тревоги, который является свойственным для определенного класса ситуаций в рамках образовательного процесса – ситуаций взаимодействия учащегося другими участниками образовательного процесса, а также ситуаций, связанными непосредственно с самим образовательным процессом. Анализ психолого-педагогической литературы подтверждает, что школьная тревога – достаточно серьезная социальная, педагогическая и психологическая проблема, которой крайне необходимо уделять пристальное внимание.

Причинами формирования школьной тревоги являются неблагоприятная эмоциональная среда в классе, отношение к классам, боязнь смены школы или класса, отношения с учителями, учениками, ожидания родителей. Длительное воздействие школьной тревоги негативно влияет на концентрацию внимания, успеваемость в школе и отношение к себе и другим, что может привести к потере психологического положения учащегося, ценности обучения [2]. Состояние школьной тревоги может привести к развитию неврозов и серьезно подорвать психологическое здоровье.

В психолого-педагогической практике существуют следующие методы и приемы, направленные на коррекцию уровня тревожности учащихся начальных классов: музыкальная терапия, арт-терапия, психогимнастика, кукольная терапия, различные вариации игровых методов, проективные методы (в частности, рисунки), "сюжетная композиция", методы активной нервно-мышечной релаксации [1]. При этом, каждый из перечисленных выше методов зачастую представляют собой не единичные приемы, а именно комплекс приемов, направленных на повышение самооценки ребенка, уверенности в своих силах, обучение младших школьников снимать мышечное и эмоциональное напряжение, расслабление, создание личной комфортной обстановки и умению справляться с ситуациями, которые вызывают у ребенка наибольшую тревожность.

С целью снижения уровня тревожности у детей младшего школьного возраста, учителю или специалисту-психологу необходимо проведение ряда специфичных мероприятий, направленных на установление дружеских, не авторитарных или деспотичных отношений с учениками. Кроме того, учитель, как должен стремиться и добиваться снижения частоты использования отрицательного стимулирования выполнения деятельности учащихся, при доминировании или использование исключительно положительного стимулирования. Учителю необходимо поощрять ситуации, в которых ребенок с повышенной тревожностью будет способен самовыражаться и самораскрываться без страхов, он должен чувствовать поддержку как учителя, так и классного коллектива, а также быть максимально мотивирован на успех при отсутствии страха неудачи. Учитель или психолог в своей работе с тревожными детьми, по возможности, не должны применять ситуаций сравнения учащихся между собой, что является психотравмирующей ситуацией и может спроецировать повышения уровня тревожности. При этом, необходимо грамотно и методически правильно акцентировать «рост» ребенка. Особое место стоит отвести снижению значимости момента проверки знаний (придание процессу проверки знаний излишней значимости, «запугивание накануне», публичность ответов).

Наибольшее внимание уделяется проведению коррекционно-развивающей работы по снижению, снятию первых признаков и проявлений школьной тревожности. В данном случае особую эффективность показали практико0ориентированные занятия или элементы упражнений, направленные на развитие навыков поведения в ситуациях вызывающих тревогу у младших школьников, развитие самооценки и самопринятия, укрепление уверенности в себе, развитие навыков межличностного общения между школьниками и остальными участниками образовательного процесса [3].

Обобщая вышесказанного, стоит отметить, что школьная тревожность – это специфический тип тревоги, который является характерным для определенного класса ситуаций – ситуаций взаимодействия учащегося с различными компонентами образовательной среды школы и субъектами образовательного процесса. Анализ психолого-педагогической литературы подтверждает, что школьная тревога является достаточно серьезной социальной, педагогической и психологической проблемой.

С целью изучения особенностей тревожности младших школьников при переходе от начального к основному общему образованию было проведено эмпирическое исследование на базе МОУ Карьерской ООШ, в исследовании приняли участие ученики четвертых классов10-11 лет.

Эмпирическое исследование включало в себя несколько этапов:

1) на первом этапе проведён анализ теоретического материала по теме исследования;

2) на втором этапе был подобран диагностический материал и проведена диагностика уровня тревожности детей младшего школьного возраста;

3) на третьем этапе была разработана и реализована система мероприятий, направленных на коррекцию тревожности детей младшего школьного возраста;

4) на четвёртом этапе с целью проверки эффективности разработанных мероприятий была проведена повторная диагностика уровня тревожности детей младшего школьного возраста, а также проведена статистическая обработка данных, позволившая сделать выводы касаемо эффективности коррекционной работы, а также с целью выявления статистически достоверных различий в проявлении тревожности у мальчиков и девочек [2].

Достоверность полученных эмпирических данных подтверждена статистической обработкой данных с помощью программного обеспечения SPSS+PS.

Эмпирическое исследование проводилось использованием следующих методик:тестирования младших школьников с помощью теста тревожности (Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен); тест «Рисунок школы»; анкетирование родителей. Анкета для родителей включала в себя 10 вопросов.

Полученные данные показали, что, у 10% детей 4-ых классов по результатам первичной диагностики отмечается низкий уровень тревожности, у большинства обучающихся был выявлен средний уровень тревожности (50%), и высокий уровень тревожности фиксируется у 40%. В целом, уровень тревожности у девочек ниже, чем у мальчиков. Это говорит о том, что мальчики чаще испытывают чувство тревоги. Кроме того, у 10% детей сложилось эмоционально благополучное отношение к школе и учению. У 65% имеется наличие некоторой тревоги по поводу школы. Явно выраженный страх перед переходом из начальной школы к основному общему образованию испытывают 25% детей.

Анкетирование родителей показало, что 60% родителей мальчиков замечают тревогу у своих детей. Ответы родителей девочек говорят о том, что у 30% учениц 4-ых классов в домашних условиях присутствует тревога. Таким образом, результаты диагностики детей и родителей совпадают.

В качестве эффективного способа работы со школьной тревожностью выступает коррекционная деятельность [1]. Для формирования у младших школьников адекватного уровня школьной тревожности нами были разработаны специальные упражнения.

Рекомендованная длительность занятия – 30-40 мин. Частота проведения занятий – 3 раза в неделю [3]. Каждое занятие следует начинать с выполнения упражнения «Связующая нить» и заканчивать ритуалом прощания. В течение одного занятия рекомендует проводить не более 2-х упражнений.

С целью формирования у младших школьников адекватного уровня школьной тревожности предлагается проведение следующих упражнений в форме игры: Ритуал начала занятия «Связующая нить»; «Улыбку дарим мы»; «Зеркальце»; «Дождик-дождик клеевой»; «Тень»; «Ласковое имя»; «Вырази свою любовь»; «Налаживание взаимоотношений»; «Слепой и поводырь»; «Кошки и мышки» [4].

После реализации представленных выше коррекционных занятий, была проведена повторная диагностика уровня тревожности у обучающихся 4-ых классов. Полученные результаты свидетельствуют о том, что высокого уровня тревожности у учеников 4-ых классов не наблюдается. Средний уровень тревожности свойственен 40% учеников (10% девочки и 70% мальчики) и низкий уровень тревожности наблюдается у 60% учеников. Практически у всех учеников 4-ых классов (80%) отмечается эмоционально благополучное отношение к школе и учению. У 20% учащихся имеется наличие некоторой тревоги по поводу школы. Таким образом, мы приходим к выводу, что уровень тревожности в целом снизился. Ученики 4-ых классов, в целом, хорошо относятся к школе и учёбе, они чувствуют себя уверенными и не боятся школьных задач. Однако можно отметить, что у мальчиков всё же присутствует чувство тревоги.

Повторное анкетирование родителей показало, что 20% родителей мальчиков ответили, что замечают тревогу у своих детей. Ответы родителей девочек говорят о том, что у их детей в домашних условиях тревожность не замечается.

Полученное эмпирическое значение Uэмп. = 4.5 больше Uкр.(0,05) = 0, то различия между уровнем тревожности учеников 4-го класса на констатирующем этапе экспериментального исследования и уровня тревожности учеников 4-го класса на контрольном этапе экспериментального исследования на уровне значимости 5%. Значит, с ошибкой 0,05 можно считать, что ученики 4-го класса подвержены чувству тревожности. Это свидетельствует о том, что выдвинутая гипотеза о том, при переходе из начальной в основную школу уровень тревожности у учащихся повышается, подтвердилась. Это скорее подтвердило эффективность программ, тревожность снизилась, значит программа эффективна.

С целью определения эффективности проведенной коррекционной работы, полученные нами результаты были подвергнуты статистической обработке. Достоверность различий показателей по шкалам опросников проверялась с помощью U-критерия Манна-Уитни, который показал статистическую значимость различий в показателях уровня тревожности до и после проведения коррекционной работы со школьниками. Фиксируется, что после проведения формирующих занятий чувство тревоги снижается. При этом, полученное эмпирическое значение Uэмп. = 4.5 больше Uкр.(0,05) = 0, то есть различия между уровнем тревожности учеников до и после проведения программы являются значимыми, а программа показала свою эффективность.

Сравнивая уровни тревожности у девочек и мальчиков в отдельности, мы видим, что обе группы испытуемых испытывают большее чувство тревожности до реализации коррекционной программы, чем после нее (Uэмп. = 3 больше Uкр.(0,05) = 0, и Uэмп. = 4.5 больше Uкр.(0,05) = 0, соответственно). При этом, чувство тревожности у девочек выражено меньше, чем у мальчиков (Uэмп. = 4.5 больше Uкр.(0,05) = 0). Это свидетельствует о том, что гипотеза о наличии половых различий уровня тревожности у учащихся при переходе из начальной в основную школу доказана.

Таким образом, сравнивая результаты первичной и вторичной диагностик, можно сделать вывод, что чувство тревоги существенно снизилось после проведения коррекционных занятий; у девочек уровень школьной тревожности после проведения занятий, практически отсутствует. Уровень тревожности у мальчиков хоть и присутствует, но гораздо меньше, чем до их проведения. И у девочек и у мальчиков присутствует чувство тревожности. При этом, у девочек он выражен менее, чем у мальчиков.

Выводы. В результате проведения эмпирического исследования можно сделать следующие выводы:

1) для учеников 4-х классов характерен высокий уровень школьной тревожности, обусловленный переходом от начального к основному общему образованию;

2) у учеников 4-го класса, после проведения коррекционных занятий чувство тревоги существенно снижается;

3) существуют половые особенности как в начальном уровне школьной тревожности, так и после проведения коррекционной программы (у девочек уровень школьной тревожности после проведения коррекционных занятий практически отсутствует; у мальчиков после проведения коррекционных занятий хоть и присутствует, но гораздо меньше, чем до их проведения). В целом, стоит отметить, что ученики 4-го класса подвержены чувству тревожности, а уровень тревожности у мальчиков выше, чем у девочек.

Таким образом, были изучены особенности тревожности младших школьников при переходе от начального к основному общему образованию. На этом основании выделены методы профилактики школьной тревожности, проведено эмпирическое исследование и разработана система мероприятий, направленных на коррекцию школьной тревожности, разработаны и внедрены в учебный процесс практические рекомендации для педагогов, направленные на снижение уровня тревожности младших школьников. Полученные результаты подтвердили выдвинутые гипотезы о том, уровень тревожности существенно повышается при переходе детей от начального к среднему звену обучения в школе, а также, что пол оказывает влияние на уровень тревожности школьников в процессе перехода от начального к среднему звену обучения.

Литература:

1. Изотова Е.Г. Особенности психологической коррекции страхов и тревожности у детей начальных классов // Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном образовании: материалы международной конференции [Ярославль-Минск]. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2018. – С. 114-116.

2. Изотова Е.Г. Гендерные особенности проявления агрессии и агрессивного поведения младших школьников во внеурочной деятельности // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2018. – С. 469-472.

3. Изотова Е.Г., Смирнова А.А. Психологическая коррекция страхов и тревожности в начальной школе // Психология развития личности в современном мире: материалы XIX Междунар.студ. науч.-практ.конф., г. Минск, 24 апр. 2019 г. / Бел. Гос.пед.ун-т им. М. Танка; редкол.: Д.Г. Дьяков (гл. ред.), Ю.А. Полещук (зам. гл. ред.). – Минск: БГПУ, 2019. – С. 169-171.

4. Изотова Е.Г., Костерина Е.М. Особенности психолого-педагогической работы с детьми-дезадаптантами младшего школьного возраста // Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном образовании: материалы II международной заочной научно-практической конференции / под науч.ред. Е.В. Карповой [Ярославль-Минск]. – Ярославль: РИО ЯГПУ12 , 2018. – С. 29-31.

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Калинкина Евгения Михайловна
Федеральное казенное образовательное учреждение высшего образования
«Вологодский институт права и экономики Федеральной службы исполнения наказаний» (г. Вологда);
кандидат психологических наук, доцент Носова Наталья Валентиновна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Вологодский государственный университет» (г. Вологда);
кандидат психологических наук Вадурина Елена Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Вологодский государственный университет» (г. Вологда)

ДИНАМИКА КОГНИТИВНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО ОДАРЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Статья посвящена изучению динамики когнитивных характеристик интеллектуально одаренных детей, демонстрирующих высокие достижения в различных предметных областях. В исследовании было выявлено, что между группами испытуемых, одаренных в гуманитарных, естественных и точных науках, существуют статистически значимые различия в динамике таких когнитивных характеристик, как математическая интуиция, понятийная категоризация, образный синтез и др. На основании полученных в работе данных сформулированы рекомендации по усовершенствованию технологии психологического выявления и сопровождения интеллектуально одаренных обучающихся.

Ключевые слова: интеллект, одаренность, когнитивные характеристики.

Annotation. The article is devoted to the study of the dynamics of the cognitive characteristics of intellectually gifted children who demonstrate high achievements in various subject areas. The study revealed that between groups of subjects gifted in the humanities, natural and exact sciences, there are statistically significant differences in the dynamics of such cognitive characteristics as mathematical intuition, conceptual categorization, figurative synthesis, etc. Based on the data obtained in the work, recommendations for improving the technology of psychological detection and support of intellectually gifted students.

Keywords: intelligence, giftedness, cognitive characteristics.

Введение. Важнейшим показателем прогресса общества является сохранение и развитие одаренности. Человек, имеющий возможность реализовать свои способности, вполне может являться успешной личностью, поскольку не только ощущает внутреннюю гармонию и удовлетворение, но и приносит большую пользу социуму. Раскрывая свой потенциал в деятельности, максимально соответствующей его способностям, он показывает высокие результаты и производит качественный продукт.

Психологическое изучение детской одаренности и разработка психолого-педагогических вопросов обучения и воспитания одаренных детей в нашей стране долгое время оставались без внимания. Однако в последние годы все больший интерес начинают вызывать проблемы дифференциации одаренности [3].

Детская одарённость интенсивно начинает проявляться именно в школьные годы – в период становления способностей, личности и интегративных процессов в психике, уровень и широта которых характеризуют формирование и зрелость самого явления – одарённости [1, 2]. Среди эффективных форм выявления и работы с одарёнными детьми особое место занимают предметные олимпиады – интеллектуальные состязания, которые не только поддерживают и развивают интерес к предмету, но и помогают обучающимся формировать креативные способы решения задач [3].

Целью нашего исследования является анализ динамики когнитивных характеристик интеллектуально одаренных обучающихся, демонстрирующих высокие результаты в разных предметных областях.

В результате теоретического анализа психолого-педагогических научных работ по теме исследования и обобщения опыта, полученного при практическом взаимодействии с одаренными учащимися, мы выдвинули следующую гипотезу: интеллектуально одаренные обучающиеся, имеющие высокие результаты в той или иной предметной научной области, будут иметь разные когнитивные характеристики.

Изложение основного материала статьи. Исследование проводилось на базе бюджетного общеобразовательного учреждения Вологодской области «Вологодский Многопрофильный Лицей». В исследовании были взяты данные учащихся за 5, 8 и 10-е классы (11, 15 и 17 лет). Количество исследуемых – 60 человек.

Путем анализа интеллектуальных достижений обучающихся (сертификаты, дипломы, доказывающие факт получения призового места обучающимся в олимпиадах регионального уровня и выше) мы сформировали выборку, состоящую из интеллектуально одаренных детей, демонстрирующих высокие результаты в предметных научных областях. Данную выборку мы поделили на группы в зависимости от предметной области олимпиады: гуманитарные, естественные, точные науки.

К группе гуманитарных наук мы отнесли детей, получивших призовые места в таких областях как: философия, русский, иностранные языки, история, литература, обществознание и т.д. К естественным наукам отнесли тех, кто имел достижения в таких областях как: биология, химия, география, экология, астрономия и т.д. Группу точных наук составляли дети, имевшие призовые места в областях: математика, информатика.

Для изучения динамики когнитивных характеристик интеллектуально одаренных обучающихся был использован тест структуры интеллекта Амтхауэра (в адаптации Л.А. Ясюковой) [4].

При сравнении показателей различных субтестов между обучающимися 5, 8 и 10 классов при помощи статистического критерия Крускалла-Уоллиса было установлено, что существуют различия между группами одаренных в различных предметных областях по следующим показателям:

1. – математическая интуиция;
2. – формально-логическое мышление;
3. – пространственное мышление.

Самые высокие показатели по данным характеристикам наблюдаются у ребят, одаренных в точных науках. Это можно объяснить тем, что для решения математических задач крайне важны: математическая интуиция (усвоение и «автоматическое» использование математических алгоритмов), способности оперировать математическими закономерностями (формально-логическое мышление), пространственное мышление (мысленное оперирование пространственными представлениями). Высокие результаты обеспечиваются развитием именно этих показателей.

В группе испытуемых по гуманитарным предметным областям по сравнению с остальными группами наблюдается наименьшее проявление вышеперечисленных когнитивных характеристик, что может говорить об их второстепенности при выборе данной предметной области. В гуманитарных науках, безусловно, важна точность в описании исторического

события, но еще важнее ясность его понимания. В данной предметной области основными методами поиска решения вопроса является диалог, общение с другими, субъект-субъектные отношения. Полученное знание приобретает морально-нравственную составляющую.

Но интересен не только сам факт наличия различий в уровне выраженности различных когнитивных характеристик, сколько динамика развития способностей одаренных обучающихся, проявляющих способности к определенным предметным областям. Для анализа динамики показателей когнитивных характеристик мы сравнили данные испытуемых, которые были получены с помощью методики Ясюковой, за 5, 8 и 10 класс. Для оценки значимости различий на статистическом уровне нами был применен критерий Вилкоксона.

Таблица 1

Динамика когнитивных характеристик групп испытуемых за периоды с 5 по 8 классы и с 8 по 10 классы по критерию Т-Вилкоксона

	Гуманитарные		**Естественные**		**Точные**	
Период	**5-8 кл.**	**8-10 кл.**	**5-8 кл.**	**8-10 кл.**	**5-8 кл.**	**8-10 кл.**
Субтест 1 «IN» Практический интеллект			**		*	**
Субтест 2 «EL» Интуитивное понятийное мышление			**			*
Субтест 3 «AN» Понятийное логическое мышление	*				**	
Субтест 4 «GE» Понятийная категоризация	*		*	*	*	*
Субтест 5 «AR» Математическая интуиция	**	*	**		**	
Субтест 6 «NU» Формально-логическое мышление		**	**		**	
Субтест 7 «PL» Образный синтез	*			**		
Субтест 8 «SP» Пространственное мышление	*				**	*
Субтест 9 «ME» Оперативная логическая память		*	**		**	

Примечание:
* (асимпт. знч.) $p \leq 0,05$
** (асимпт. знч.) $p \leq 0,01$

По полученным результатам, которые отражены в Таблице 1, можно сделать вывод, что между группами испытуемых по гуманитарным, естественным и точным предметным областям существуют статистически значимые различия в динамике когнитивных характеристик.

В группе обучающихся по гуманитарным предметным областям:

– наблюдается выраженный сдвиг в сторону увеличения показателей математической интуиции в период с 5 по 10 класса;

– наблюдается выраженность сдвига в значениях развития когнитивных характеристик формально-логического мышления в период с 8 по 10 классы;

– наблюдается сдвиг в значениях развития оперативной логической памяти в период с 8 по 10 класс.

Полученные данные можно объяснить следующим образом. Математическая интуиция у детей, поступающих на гуманитарное отделение в 5 класс, в среднем выражена недостаточно, вероятно, по причине диссинхронии психического развития. Программа обучения с 5 по 10 класс, включающая преподавание точных предметов, развивает данную когнитивную характеристику. Скачок в развитии формально-логического мышления именно после 8 класса может быть связан с введением учебных предметов, для которых необходимы способности к абстрактному оперированию понятиями для решения задач (геометрия, алгебра). Выраженный сдвиг в уровне развития оперативной логической памяти можно объяснить постоянной тренировкой этой когнитивной функции. Обучающиеся вынуждены запоминать большие объемы информации. Это возможно только при осмыслении материала и автоматическом выделении тезисов в его содержании. За счет таких упражнений логическая память к 10 классу достигает достаточно высокого уровня.

В группе обучающихся по естественным предметным областям в период с 5 по 8 класс наблюдается выраженность сдвига в развитии всех когнитивных характеристик за исключением понятийного логического мышления и пространственного мышления, образный синтез резко развивается с 8 по 10 класс.

Сдвиг в значениях развития понятийной категоризации в период с 5 по 10 класс указывает на тот факт, что данная когнитивная характеристика постепенно развивается именно при усвоении предметов школьной программы. Развитию категоризации способствуют упражнения, требующие объединения объектов в группы, осуществления поиска по общим признакам, формулирование определений, выделение существенных признаков и их объяснение, нахождение скрытых существенных признаков путем рассуждений.

Практически по всем остальным когнитивным характеристикам сдвиг происходит именно в период с 5 по 8 класс. Это можно объяснить тем фактом, что у учащихся естественно-научного профиля уже с 5 класса вводятся в образовательные программы такие предметы, как физика, химия, геометрия. Увеличено количество часов, отводимых на изучение математики. По-видимому, это способствует интенсивному развитию многих когнитивных функций. Однако не наблюдается такого скачка в развитии пространственного мышления и понятийного логического мышления. Это означает, что в учебные программы нужно добавить материал, способствующий развитию этих характеристик интеллекта.

При отборе в класс с естественнонаучным профилем обучения необходимо обратить внимание на сформированность практического интеллекта. Любознательность и обширную общую осведомленность детей можно выявлять во время проведения собеседования. При составлении контрольных работ необходимо учитывать важность этой когнитивной

характеристики. При обучении надо формировать практический интеллект путем предоставления возможностей самостоятельно изучать большое количество заданий, ориентированных на изучение закономерностей окружающего мира, лабораторных и проектных работ, где ребенок сможет не только действовать самостоятельно, но и имеет возможность обсудить с кем-то из ребят или со взрослыми все то новое, что он видит и узнает. Это способствует активизации познавательной активности и систематизации получаемой информации.

Сдвиг в значениях развития образного синтеза происходит в период с 8 по 10 класс. Данная когнитивная характеристика является одной из основных операций системного мышления, которое необходимо в эмпирических исследованиях, при работе по новым направлениям и на стыке наук. Поэтому при отборе в класс с естественнонаучным профилем обучения необходимо обратить внимание на сформированность образного синтеза. Данная характеристика проявляется в умении во внутреннем плане преобразовывать наблюдаемую ситуацию, представлять ее под разными углами зрения, образно оценивать возникающие смыслы и впечатления. При составлении контрольных, лабораторных работ нужно учитывать важность этой когнитивной характеристики. При обучении необходимо формировать образный синтез путем предоставления заданий в наглядно-действенном плане: находить схемы, соответствующие тем или иным изображениям. Только при условии равномерного развития и понятийного мышления, и образного синтеза возможно достижение высоких результатов.

В группе обучающихся по точным предметным областям в период с 5 по 8 класс наблюдается положительная динамика всех когнитивных характеристик, за исключением интуитивного понятийного мышления и образного синтеза. Дети из данной группы обладают самыми высокими показателями такой характеристики, как понятийное логическое мышление. Это может быть связано с появлением новых школьных предметов начиная с 5 класса (алгебра, геометрия), в которых ребенку необходимо понимать суть формул, правил и смысл законов. Обучающиеся без проблем способны выделять внутреннюю логику текста, вместо заучивания информации пользуются рассуждением и осмысливанием.

При отборе в классы с технологическим профилем обучения необходимо учитывать прежде всего сформированность понятийного логического мышления. На собеседовании необходимо обратить внимание на логичность и структурированность речи, последовательность в изложении информации. При обучении можно развивать понятийное логическое мышление путем предоставления ребенку заданий, ориентированных на создание схем и таблиц или пользование опорными схемами для анализа содержания материала из научной литературы (не из школьных учебников), а также задания обобщающего характера для выделения внутренней логики изучаемой темы.

Также при отборе в класс с технологическим профилем обучения стоит обращать внимание на сформированность математической интуиции. На уроке эта когнитивная характеристика выражается в быстром производстве в уме примерных расчетов, применение без затруднений методов решения, адекватных условиям задачи. При обучении развивать математическую интуицию можно путем предоставления большого количества математических задач и предложения решать задачи сначала "прикидкой" в уме, а затем уже применять весь алгоритм расчетов, а также научить решать задачи «в общем виде».

Скачок в развитии пространственного мышления в период с 5 по 8 класс может быть связан с введением учебных предметов, для которых необходимы способности к оперированию внутренними структурными элементами в пространстве (геометрия, физика). К 10 классу наблюдается выраженный уровень развития пространственного мышления. На уроках это выражается в понимании заданий по чертежам, фигурам, обучающийся без проблем может построить чертеж, фигуру в соответствии с условиями задачи, оперирует пространственными схемами.

При отборе в класс с технологическим профилем обучения необходимо учитывать сформированность пространственного мышления. При обучении развивать пространственное мышление можно путем предоставления геометрических заданий, решение которых должно сопровождаться усиленными аудиальными нагрузками.

Выводы. На основании полученных эмпирическим путем результатов исследования, количественного и качественного их анализа, нами разработаны рекомендации по совершенствованию системы сопровождения одаренных обучающихся.

1) В гуманитарном профиле обучения:

1. При обучении развивать формально-логическое мышление путем предоставления творческих самостоятельных заданий и дискуссий при изучении новой темы, на которых обучающиеся используют воображение, абстрактное мышление.
2. При обучении формировать интуитивное понятийное мышление путем предоставления заданий, где необходимо выделить внутренний смысл высказывания, сообщения или отделить существенные, константные свойства, характеристики объектов.
3. При обучении развивать оперативную логическую память путем формулирования вопросов, ответы на которые имеются в содержании параграфа.
4. При обучении формировать оперативную логическую память путем предоставления заданий, где необходимо выделить главную мысль из прочитанного текста и сформулировать ее своими словами одним предложением.

2) В естественнонаучном профиле обучения:

1. При обучении формировать практический интеллект путем предоставления возможностей самостоятельно изучать большое количество заданий, ориентируемых на изучение закономерностей окружающего мира.
2. Формировать практический интеллект путем предоставления лабораторных и проектных работ, где ребенок сможет не только действовать самостоятельно, но и сможет обсудить с кем-то из ребят или с взрослыми все то новое, что он видит и узнает для активизации познавательной активности и систематизации информации.
3. При обучении давать ребенку задания на развитие понятийной категоризации. Научить ребенка использовать таблицы: объединение в группы, поиск по общим признакам, дать определение, выделение существенных признаков и их объяснение, найти скрытые существенные признаки путем рассуждений.
4. При обучении формировать образный синтез путем предоставления заданий в наглядно-действенном плане: находить схемы, соответствующие тем или иным изображениям.

3) В технологическом профиле обучения:

1. При обучении развивать понятийное логическое мышление путем предоставления ребенку заданий, ориентированных на создание схем и таблиц или пользование опорными схемами для анализа содержания материала из научной литературы, а также заданий обобщающего характера для выделения внутренней логики изучаемой темы.
2. При обучении развивать математическую интуицию путем предоставления большого количества математических задач.
3. Для оперирования обучающимся математической терминологией и числовой символизацией необходимо научить его решать любое математическое задание сначала «прикидкой», а также научить решать задачи «в общем виде».
4. Выполнение заданий, требующих пространственно-графического анализа, должно сопровождаться усиленными аудиальными нагрузками.

Эмпирические факты и полученные на их основе выводы позволяют дать психологической службе основания для совершенствования технологий психологического выявления и сопровождения интеллектуально одаренных обучающихся. При отборе в профильные классы следует учитывать сформированность определенных когнитивных характеристик, измеряемых отдельными субтестами. Ориентируясь на выраженные сдвиги показателей в развитии разных когнитивных характеристик в конкретном классе с предметным профилем обучения, возможна психолого-педагогическая работа с одаренными детьми с высокой вероятностью будущих достижений в предметной области.

Литература:

1. Богоявленская, Д.Б. Рабочая концепция одаренности / Д.Б. Богоявленская. – Москва: Издательство Магистр, 2010. – 68 с.
2. Казарина, В. В. О некоторых формах работы с одарёнными детьми (Из опыта Иркутской области) / В.В. Казарина // Начальная школа плюс До и После. – 2013. – № 5. – С. 29-32.
3. Калинкина, Е.М. Психология одаренности : учебное пособие / Е.М. Калинкина, Т.А. Поярова. – Вологда: ВоГУ, 2016. – 96 с.
4. Ясюкова, Л.А. Тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра (IST). Методическое руководство. – Санкт-Петербург: ГП «ИМАТОН», 2002. – 80 с.

Психология

УДК 316.6

кандидат философских наук, доцент Константинова Наталия Петровна
Российский государственный социальный университет (г. Москва);
кандидат психологических наук, доцент Филина Наталья Александровна
Российский государственный социальный университет (г. Москва)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ КОМАНДНОЙ РАБОТЫ ВО ВРЕМЕННОМ ДЕТСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ

Аннотация. Младший школьник – это будущий активный участник экономической, профессиональной жизни. Сегодня совместная работа в организациях производится по большей части на основе командной работы. В условиях настоящего времени команда представляется как один из самых важных факторов успеха организации, о чем свидетельствуют не только многие зарубежные исследования, но и практический опыт. Множество компаний, как зарубежных, так и нет, применяют в своей деятельности командный подход. Поэтому важно заложить основы командной работы уже в младшем школьном возрасте, который является достаточно сензитивным для этого. Сензитивность определяется спецификой младшего школьного возраста, общественным характером деятельности младшего школьника, характером психических новообразований в данном возрасте.

Ключевые слова: командная работа, младший школьник, детский коллектив.

Annotation. A younger student is a future active participant in economical professional life. Today, collaboration in organizations is mostly based on teamwork. In the conditions of the present time, the team is presented as one of the most important factors for the success of the organization. This is evidenced not only by many foreign studies, but also by practical experience. Many companies, both foreign and not, use a team approach in their activities. Therefore, it is important to lay the foundations of teamwork already at primary school age, which is sensitive enough for this. Sensitivity is determined by the specifics of primary school age, the social nature of the younger student's activity, the nature of mental neoplasms at this age.

Key words: teamwork, younger student, children's collective.

Введение. Роль малой группы в жизни младшего школьника многократно возрастает: у ребенка на ранних стадиях развития недостаточно сформировано собственное сознание и самоидентификация. Отмечается, что поведение и ценности сильно зависимы от людей, находящихся в окружении ребенка. Из чего следует вывод, что в зависимости от того, в какой группе проходила его социализация, станут складываться основные особенности психики. Важность командной работы в младшей школе определяется также тем, что современная школа является поликультурной, многонациональной. В процессе социализации детей важно воспитывать в них толерантность, терпимость к представителям других конфессий, национальностей [3]. Это способствует нравственному развитию ребенка. Командная работа при правильном построении педагогом способствует воспитанию толерантности у младших школьников.

Изложение основного материала статьи. Понятие «команда» в современной науке широко обсуждается не только в сфере психологии, но и в консалтинге, бизнес-моделировании, менеджменте, так как командная работа является одним из важнейших инструментов достижения результатов в современных компаниях.

И. Салас, Р. Берд, С. Таненбаум дают следующее определение команды: «Команда – это небольшое количество человек (чаще всего 5-7, реже до 15-20), которые разделяют цели, ценности и общие подходы к реализации совместной деятельности и взаимоопределяют принадлежность свою и партнеров к данной группе. Кроме того, члены команды имеют взаимодополняющие навыки, принимают ответственность за конечные результаты, способны исполнять любые внутригрупповые роли» [2].

По мнению Д. Катценбаха, Д.К. Смита, «команда – это небольшая группа людей, взаимодополняющих и взаимозаменяющих друг друга в ходе достижения поставленных целей. Организация команды строится на продуманном позиционировании участников, имеющих общее видение ситуации и стратегических целей и владеющих отработанными процедурами взаимодействия» [2].

Другие ученые определяют команду как «группу из двух или более индивидов, которые для достижения определенной цели координируют свои взаимодействия и трудовые усилия» [4].

Майкл Армстронг под командой подразумевает «небольшое число людей со взаимодополняющими навыками, людей, которые собраны для совместного решения задач в целях повышения производительности или в соответствии с подходами, посредством которых они поддерживают взаимную ответственность» [1].

Концепция команды подразумевает, что все ее члены несут коллегиальную ответственность и преданы общей миссии. Таким образом, представляется возможным выделить три основных компонента команды:

- для формирования команды необходимо минимум два человека (обычно, команды не превышают численность в 15 человек, но бывают и исключения);
- члены команды систематично взаимодействуют между друг другом (поэтому группа пассажиров в маршрутке или очередь в примерочную не будет являться командой);

- работа в команде всегда будет направлена на целедостижение.

Соответственно, командная работа – это коллегиальная целенаправленная работа членов команды, решающих общие задачу на основе слияния знаний и навыков в различных областях по правилам, выработанным совместными усилиями.

Коэффициент эффективности командной работы во многом зависит от того, насколько каждый член команды осознанно подходит к принятию своих задач и целей команды в целом, вносит свою долю деятельности в их достижение, а так же поддерживает усилия и начинания других членов своей команды.

Таким образом, можно обозначить несколько общих характеристик идентификации в понимании команды и командной работы:

- взаимная зависимость – каждый человек в команде вносит свой индивидуальный вклад в общую работу; все члены команды зависят от работы друг друга; в команде каждый делится рабочей информацией;
- члены команды воспринимаются как равноправные участники процесса и имеют возможность влиять друг на друга;
- разделяемая ответственность – ответственность за командные цели понимается и разделяется всеми;
- результат – ответственность за командные результаты разделяется всеми членами команды и фокусирует групповую активность.

При всем при том, что команда представляет собой группу людей, у нее есть существенные отличия от объединенных в одну группу людей. Педагог, тренер, родитель могут собрать вместе определенную группу из N-количества человек, но это не говорит о том, что данная группа будет аналогично являться командой. Так как концепция команды подразумевает, что все ее члены придерживаются определенной, общей миссии и несут коллегиальную ответственность за свое дело.

Различие работы в команде от простого взаимодействия людей состоит, в первую очередь, в сосредоточении на какой-либо определенной задаче, которую необходимо реализовать. Вся деятельность команды так или иначе направлена на конкретную задачу. Команда – это сильно сосредоточенная единица работы. В случае командного взаимодействия происходит суммирование вклада отдельных участников в единое дело.

Основные различия между группой и командой представлены в таблице 1.

Таблица 1

Различия между группой и командой [2]

Группа	Команда
Имеет назначаемого сильного лидера.	Роль лидера переходит от одного члена к другому.
Индивидуальная подчиненность.	Индивидуальная и взаимная подчиненность.
Цель – та же, что и у организации.	Специфическое видение цели.
На выходе – продукты индивидуального труда.	На выходе – продукты коллективного труда.
Встречи «необходимы и достаточны».	На встречах ведутся неограниченные во времени дискуссии и решаются все проблемы.
Эффективность измеряется косвенным образом в виде влияния на организацию.	Эффективность измеряется непосредственно в виде оценки коллективной работы.
Каждый член группы имеет собственный круг общения, принимает самостоятельные решения, выполняет особые рабочие задания.	Совместное общение, принятие решений и рабочих задания.

Принято выделять семь основных критериев сплоченной, сильной команды, работающей для достижения общей цели:

1. Формирование целей – важный и практически ключевой принцип. Его особенность состоит в общности цели. Любые поставленные в индивидуальном порядке задачи должны вести к решению общей. Конкретные задачи, поставленные перед командой, позволяют сфокусироваться на выполнении определенных действий и поиске действенных способов достижения результата. Каждый член команды осознает лично его ценность для остальных, ощущает себя частью единого целого, проникается доверием. Стирается значение статуса, что в общем способствует улучшению взаимодействия внутри команды.
2. Командное выполнение задачи. Основная цель создания команды и ее сплочения состоит в том, чтобы добиться тесного, взаимовыгодного сотрудничества всех участников вместе, а не каждого по отдельности. Все задачи должны решаться коллегиально. Командная работа обязана внимательно присматриваться к особенностям друг друга и учиться приспосабливаться к команде. Таким образом, процесс совместной работы генерирует мощные энергетические волны. В этом случае результат действий одного человека в команде в несколько раз превышает результат его личной деятельности в том же направлении. Командная работа также поощряет совместные обсуждения выполнения задач и достижения целей. И это является основой для появления новых идей и лучших решений.
3. Личная ответственность за команду. Каждый член команды должен знать, что общий результат команды зависит от личного вклада. Этот фактор повышает серьезность и ответственность при выполнении отдельных задач. Такой подход повышает вероятность успешной реализации проекта и позволяет каждому максимально использовать свои навыки и способности. Также не отменяется значение конкурентных факторов. Никто не хочет быть неудачником.
4. Стимуляция. Стимулирование и поощрение также являются важными компонентами командной работы. Стимуляция может быть как материальной (призы), так и моральной (престиж, всеобщее признание и т.д.).
5. Личностный и профессиональной рост. К какой бы сфере ни относилась работа внутри команды, желательно направить ее на повышение групповых показателей работы команды и индивидуальных показателей каждого отдельного члена команды. Следует продумать способы демонстрации членам команды их роста: тесты, испытания, баллы и т.д.
6. Креативность является вспомогательным принципом. Применение креативности может помочь команде быстрее достичь цели, а также будет способствовать профессиональному и личностному развитию членов команды.
7. Продуктивность функционирования команды зависит от продолжительности ее существования.

В настоящее время существует четыре основополагающих подхода к командообразованию [4]:

- Team building (тимбилдинг) – подход на основе эмоциональной сплоченности;
- Team design (тимдизайн) – ролевой подход;
- Reteaming (ретиминг) – проблемно-ориентированный подход;
- Team forcing (тимфорсинг) – динамический подход.

Для временного детского коллектива наиболее подходящим подходом к командообразованию является Team building, т.е. «построение эмоционально сплоченной команды путем выполнения совместных упражнений, которые невозможно сделать в одиночку» [2].

Исследователи отмечают, что у тимбилдинга отсутствует конкретная методологическая основа. Он представляет собой набор специально подобранных заданий, упражнений, игр, которые должны объединять участников и создавать атмосферу эмоционального комфорта.

Задания и упражнения, используемые в процессе такого командоформирования, могут быть направлены как на проявление физических способностей участников, например, таких как выносливость или ловкость, так и на проявление умственных способностей: творчества, креативности, инициативности и пр.

Младший школьник – это человек, который активно овладевает навыками общения. В данный период происходит тщательное установление дружеских контактов Умение овладеть навыками социального взаимодействия со сверстниками и завести друзей становится одной из важнейших задач развития на этом возрастном этапе.

. Для реализации экспериментальной работы по исследованию психолого-педагогических аспектов формирования навыков командной работы у младших школьников были использованы методики, которые соответствуют возрастной категории группы:

1. Модифицированная проба оценки коммуникативных универсальных учебных действий школьников – «Ваза с яблоками» Ж. Пиаже;
2. Методика «Совместная сортировка», направленная на выявление навыков сотрудничества А.В. Бурменской.

Главным при формировании навыков командной работы в младшем школьном возрасте является процесс социализации, формирование навыков межличностного общения, а также воспитание толерантности. Именно на это была направлена основная траектория программы смены и игры, которая была реализована на протяжении всего исследования. Целью реализации программы было продолжить работу по формированию навыков командной работы у младших школьников посредством погружения их в программу смены. Вся программа имела дополнительно тематику, которая помогала участникам с большим энтузиазмом и инициативой включаться в процесс деятельности. Темой смены стало градостроение и урбанистика. Вследствие чего сама игра была завязана на произведениях А.М. Волкова о Волшебной стране, с соответствующими персонажами.

Динамика формирования навыков командной работы среди отрядов представлена в виде сравнительно-сопоставительной таблицы (см. таблицу 2) и диаграммы 1(см. рисунок 1).

В исследуемых группах были использованы такие методы и приёмы, которые содействуют формированию не только развитию командной работы, но и коммуникативных действий. А игровая модель позволяет достигнуть метапредметных навыков посредством формирования естественной среды.

Таблица 2

Сравнительно-сопоставительная таблица уровней сформированности командной работы временных детских коллективов (первичная и вторичная диагностика)

	Уровни		Низкий	Средний	Высокий
1 отряд (6-7 лет)	1 методика	1 этап	5	8	1
		2 этап	2	5	7
	2 методика	1 этап	4	8	2
		2 этап	1	3	10
2 отряд (8-9 лет)	1 методика	1 этап	3	10	1
		2 этап	1	2	11
	2 методика	1 этап	4	10	0
		2 этап	0	2	12
3 отряд (10-11 лет)	1 методика	1 этап	3	9	2
		2 этап	2	3	9
	2 методика	1 этап	0	12	2
		2 этап	0	2	12

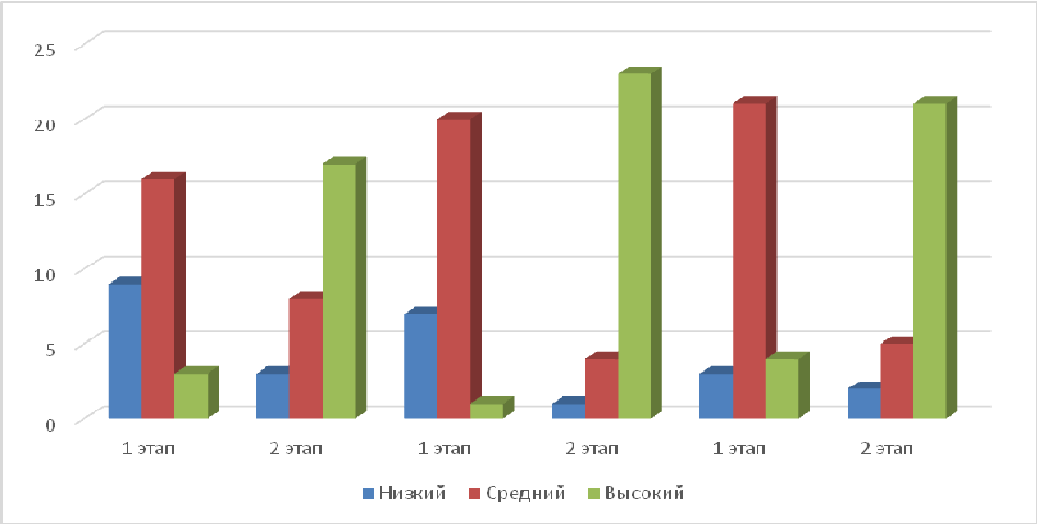


Рисунок 1. Сравнительно-сопоставительная диаграмма уровней сформированности командной работы временных детских коллективов (первичная и вторичная диагностика)

Сравнительный анализ результатов начала и конца исследования показал, что дети с низким уровнем достигли среднего уровня, увеличилось количество детей, показавших высокий уровень командной работы. Это доказывает, что содержание и приемы работы были выбраны правильно и оказались эффективными, разработанная и внедренная система работы по формированию навыков командной работы способствовала повышению качественного уровня коммуникации. А развитие командной работы и обеспечение коммуникативных действий соответствует ориентирам ФГОС.

Создавая в группах необходимую естественную пространственную среду, способствующую формированию навыков командной работы, учитывая возрастные особенности детей, и выполняя систематическую работу в данном направлении, были достигнуты положительные результаты.

Выводы. Как показало исследование на констатирующем этапе эксперимента, навыки командной работы у всех детей разные, преобладал в основном только средний уровень сформированности. В ходе формирующего этапа исследования дети совершенствовали свои коммуникативные навыки, посредством взаимодействия на игровых часах программы. Строительство сооружений, обмен ресурсов, выработка стратегии игры и т.д. – всё это посодействовало формированию навыков командной работы, с помощью координации чутких педагогов.

С помощью сравнения полученных данных на контрольном этапе исследования результатом систематической работы по формированию навыков командной работы было заметно различие между выборками.

Работа, проведенная во время исследования, на основе поставленных задач позволяет сделать следующие выводы:

1. Изучение проблемы формирования навыков командной работы у детей младшего школьного возраста, показало, что существует направленность личности и его формирующаяся способность контролировать свои действия, рефлексировать над ними, выстраивать внутренний план действий.
2. Подмечены основополагающие компоненты командной работы, которые отличают ее от групповой работы, подмечая постоянное взаимодействие членов команды между собой, а также направленность работы команды на достижение поставленной цели и, в следствие, взаимную зависимость членов команды друг от друга.
3. Формирование навыков командной работы в младшем школьном возрасте является важным процессом социализации. Формируются навыки межличностного общения, воспитывается толерантность. Не стоит упускать аспект, что при организации командной работы детей педагогу важно учитывать индивидуальные способности каждого ребенка и направлять их на достижение поставленной перед командой цели.
4. Для повышения навыков командной работы предложена полная механика игры, посредством которой на программах выездных смен можно посодействовать формированию навыков командной работы у детей младшего школьного возраста. Игра работает по принципу тренинга, где от действия игроков зависит дальнейший ход всей игры, а также внутренние и внешние коммуникации. Все игровые взаимодействия направлены на то, чтобы дети смогли самостоятельно нести оценку своей деятельности и своей коммуникативной деятельности.

Проведенное исследование формирования навыков командной работы показало, что стоит вносить в программы выездных смен тренинговые игры живого действия, которые помогут создать больше условий для мотивации участников к развитию социально необходимых навыков. Полученные результаты позволяют наметить некоторые перспективы дальнейшего изучения проблемы формирования навыков командной работы, а также коммуникативных действий.

Литература:

1. Армстронг М. Практика управления человеческими ресурсами. – СПб.: Питер, 2012. – 846 с.
2. Колесов К.И., Незнахина Е.Л., Болоничева Т.В. Командообразование и командная работа. – Нижний Новгород: НГТУ, 2021. – 126 с.
3. Коломинский Я.Л. Социально-педагогическая психология. – СПб.: Питер, 2000. – 212 с.
4. Ледовская М.Е. Командная работа и лидерство: учебное пособие. – Белгород: Издательство Белгородского университета кооперации, экономики и права, 2019. – 174 с.

Психология

УДК 159.923

кандидат психологических наук Малютина Татьяна Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Омский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Омск);
кандидат медицинских наук Цыганкова Ольга Юрьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Омский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Омск);
кандидат педагогических наук Лонская Лариса Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Омский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Омск)

ХАРАКТЕРИСТИКА СТАТУСА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ОРДИНАТОРОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

Аннотация. Актуальность темы статьи определена тем, что профессиональная идентичность будущего врача обладает рядом специфических характеристик. Эти характеристики определяют ее уникальность в сравнении с другими профессиональными установками. В статье рассматривается статус профессиональной идентичности ординаторов первого курса обучения медицинского вуза. Обучение в ординатуре рассматривается как наиболее важный этап для формирования профессиональной идентичности. Этап обучения в ординатуре позволяет молодому специалисту дополнить теоретические знания по более узкому профилю, закрепить практические навыки и подготовиться к дальнейшей самостоятельной профессиональной деятельности. Если говорить о преимуществах обучения в ординатуре, то можно отметить, что они составляются из того, что дают выпускнику медицинского вуза больше знаний, практического опыта в клинической специализации и возможности его применения в дальнейшей профессиональной деятельности. Статус профессиональной идентичности один из критериев формирования профессиональной идентичности будущего врача. В статье описаны основные характеристики статуса идентичности (преждевременная идентичность, диффузная идентичность, мораторий, достигнутая идентичность, псевдоидентичность). Также в статье рассмотрены социально-психологические условия, которые способствуют формированию врачебной профессиональной идентичности.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, социально-психологические компоненты, ординатор, обучение, медицинский вуз.

Annotation. The relevance of the topic of the article is determined by the fact that the professional identity of the future doctor has a number of specific characteristics. These characteristics make it unique in comparison with other professional installations. The article discusses the status of professional identity of first-year residents of a medical university. Residency training is considered as the most important stage for the formation of professional identity. The residency training stage allows a young specialist to supplement theoretical knowledge in a narrower field, consolidate practical skills and prepare for further independent professional activity. If we talk about the benefits of residency training, it can be noted that they are made up of what gives the graduate of a medical university more knowledge, practical experience in clinical specialization and the possibility of its application in further professional activities. The status of professional identity is one of the criteria for the formation of the professional identity of the future doctor. The article describes the main characteristics of identity status (premature identity, diffuse identity, moratorium, achieved identity, pseudo-identity). The article also discusses the socio-psychological conditions that contribute to the formation of medical professional identity.
Key words: professional identity, socio-psychological components, resident, education, medical school.

Введение. В современных условиях преобразования профессиональных и общественных социальных установок проблема становления профессиональной идентичности современного врача и ее роль в развитии ключевых компонентов личности специалиста медицинского профиля считается весьма современным положением изучения как для эвристических, так и трансдисциплинарных исследований [3, 4].

В ситуации переходного периода, сложившегося в обществе, в том числе и Российском обществе, возникает дестабилизация классических систем личности, ее приоритетов, смыслов, ценностных и моральных установок. Неоднозначность общественного и эволюционного проживания современника проявляется в стремлении к поиску единства и стабильности самоидентичности [1, С. 99].

Становление профессиональной идентичности рассматривается на протяжении всего вузовского обучения с 1-го по 6-ой курсы, а также и на этапе обучения в клинической ординатуре. Период обучения в ординатуре заключается в подготовке к врачебной деятельности по клинической специальности. Обучение в ординатуре направлено на более глубокую подготовку по клинической специальности, развитие способностей самостоятельной врачебной практики на базе уже полученных в вузе знаний. Можно подчеркнуть, что обучение в ординатуре считается ведущим периодом развития идентичности «вчерашнего» студента к себе как к специалисту медицинского профиля, к своей профессиональной деятельности.

Клиническая ординатура – это часть высшего образования медицинских работников. На данном этапе происходит более устойчивое становления профессиональных качеств врача как самостоятельного специалиста. Эта форма обучения при которой выпускник медицинского вуза имеет возможность совершенствовать свои профессиональные навыки в более узкой специализации врачебной деятельности, пополнить свои знания в сфере медицинских технологий, а также иметь клиническая практика в системе здравоохранения.

Этап обучения в клинической ординатуре, для молодого специалиста, не является обязательным, поэтому можно сказать, что это осознанный выбор медика. Учебной программой ординатуры, как и на предыдущих этапах обучения, предусмотрено обязательная и вариативная часть дисциплин и соответствующая определенной дисциплине фонд оценочных средств для контроля знаний ординаторов. Основными формами обучения ординатуры не отличается от обучения в вузе: лекции по дисциплинам узкого клинического профиля, практические занятия, клинический обход пациентов с разбором истории болезни, научно-исследовательская работа по профилю ординатуры, выступление на конференциях.

Цель статьи: изучить и дать характеристику статусу профессиональной идентичности ординаторов первого года обучения медицинского вуза.

Задачи статьи:

1. Дать определение и характеристику статуса профессиональной идентичности.
2. Проанализировать сформированность статуса профессиональной идентичности у ординаторов первого года обучения.
3. Разработать рекомендации, способствующие развитию профессиональной идентичности у ординаторов.

Изложение основного материала статьи. Опираясь, в своей работе, на систему Л.Б. Шнайдер, профессиональную идентичность понимаем, как систему динамичных, многоуровневых психологических явлений, напрямую связанных с профессиональным самоопределением, профессиональным самосознанием, профессиональным пространством и профессиональным развитием специалиста в целом [4, 6].

В рамках нашего исследования была сформирована группа ординаторов первого года обучения, в количестве (n=60) респондентов. В своем исследовании мы применили методику Л.Б. Шнейдер для исследования статуса профессиональной идентичности МИПИ [4, 6].

Рассмотрены и описаны пять статусов профессиональной идентичности: преждевременная идентичность, диффузная, мораторий, достигнутая идентичность и псевдоидентичность. В своей работе Л.Б. Шнайдер дала более полную характеристику классификации статусов идентичности предложенных Дж. Марсиа [2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10].

1. Преждевременная идентичность. Демонстрируется у личности, не испытывающей кризис идентичности. Они характеризуются устоявшимися личностными целями, взглядами, мировоззрением. Это следствие их взаимоидентификации с родителями, ближайшим окружением, а не итог собственной инициативы принятия решения при выборе профессии.
2. Диффузная идентичность. Типична для личности не имеющей сложившихся взглядов, идеологии, принципов, установок и в процессе обучения не прикладываю особых усилий для их формирования. Выбор бедующей профессии происходит по согласованию с близким окружением: родители, знакомые, друзья. Не исключено, что на разных этапах становления профессиональная идентичность сменится на «мораторий» или «достигнутую» идентичность, велика вероятность, что сохранится как «диффузная» или «псевдоидентичность».
3. Мораторий. Описывает людей, находящихся в состоянии кризиса которые динамично, пытаются выйти из этого кризиса, пробуют различные варианты, находится в состоянии поиска полезной информации для разрешения кризиса. Тем не менее цели и ожидания их интересы, намерения, влечения до конца не определены, они могут радикально пересматривать свои убеждения как по отношению к себе, так и к процессу обучения в цело и выбору профессии в том числе. В тоже время для человека со статусом «мораторий» характерна адекватная самооценка, диверсификация интересов и социальных отношений.
4. Достигнутая идентичность. Характерно для тех, кто пережил этап кризиса, определил цели, задачи, в результате этого у них сформировался конкретный комплекс личностно значимых целей, ценностей и убеждений. Они хорошо приспосабливаются к новым условиям, достаточно самостоятельны, показывают хороший уровень успеваемости и заинтересованности в обучении, творческий подход, склонны к рефлексивности. Представление «достинутой»

идентичности считается показателем положительной самооценки своих качеств, благополучного регулирования системы идентификации и индивидуализации. Свои достижения принимают как главные, предоставляющие им установку и осознанность действий.

5. Псевдоидентичность. Ее вправе воспринимать как «гиперидентичность». Выражается как углубление в роль в результате устойчивого преуменьшения и отторжения своей личностной уникальности или напротив ее чрезмерное акцентирование. Нарушение системы идентификации и дифференциации в сторону преувеличения, также характеризуются, деформацией реальной жизненной ситуации, ригидностью, низкой рефлексивностью, отрицание критики по отношению к себе.

В итоге проведения исследования было выделены группы ординаторов, относящиеся к конкретным статусам идентичности. Ординаторы (1 курс, n=5), имеют статус преждевременной идентичности, они не обладают постоянными профессиональными целями, планом, принципами, но при этом стремятся их выработать и сформировать некоторые варианты своего последующего профессионального развития в клинической специализации.

Чаще всего к этому статусу принадлежат молодые люди, которые на протяжении обучения в вузе не проявляли должного внимания и интереса к обучению или молодые люди недостаточно осознают важность и значимость выбора профессии. Скорей всего на момент обучения не получилось осуществить выбор клинической специальности и решение обучения в ординатуре был неосознанный.

Ординаторы (1курс, n=13), имеющие статус диффузной идентичности, характеризуются тем, что не имеют постоянных целей, направленности и стремящиеся их активно сформировать. Основными характеристиками ординаторов, имеющих статус диффузной идентичности, являются:

1. относительный уровень удовлетворенности собственным решением обучения в ординатуре, выбором клинической специальности, собственными достижениями и способностями,
2. нерешительность в успехе своих целедостижений, невысокая самостоятельность;
3. повышенный уровень тревоги и беспокойства, также проявляется обособленность и отсутствие внимания к собственным успехам и результатам, небольшое стремление для достижения поставленных задач и результата;
4. проявление беспокойства в отношении мнения окружающих о себе, самоосуждение в ошибках, предпочтениях и т.д.

Для вышеописанной группы обучение в ординатуре и выбор клинической специальности является нежеланный: бюджетное место, проходной балл, низкая мотивация и т.д.

Ординаторы, имеющие статус мораторий (1курс, n-15), характеризуются исследованием альтернативных вариантов профессионального развития и активно пытаются из такого состояния выйти, приняв осознанное решение о своем профессиональном будущем. Это статус идентичности, при котором молодые люди находятся в состоянии кризиса, но активно пытаются разрешить его, при этом пробуя различные варианты выхода из сложившейся ситуации. Для них обычно характерна повышенная тревожность, неудовлетворенность сложившейся ситуацией, повышенная познавательная активность, но при этом низкая самооценка и оценка собственных возможностей для достижения поставленных целей, поиском социальной поддержки и избегания проблем.

Для ординаторов, имеющих статус достигнутой идентичность (1курс, n=20), характерны признаки, которые проявляются в сформированности определенных личностно значимых для него целей, убеждений, направленности. Также можно отметить, что для студентов с достигнутой идентичностью характерны следующие признаки:

1. Высокая познавательная потребность.
2. Значение профессиональной сферы и удовлетворенность выбранной профессии.
3. Достаточно высокий уровень проявления волевого усилия для достижения намеченных целей.
4. Адекватная оценка своего потенциала, для достижения результатов деятельности.
5. Проявление инициативности в самостоятельной практической деятельности.

На основании этого формируется умение разрешать возникающие проблемы и закономерность достижения целей своего профессионального становления.

Группа ординаторов, имеющая статус псевдоидентичность (1курс, n=7), характеризуется стабильным нарушением идентификации с будущей профессиональной ролью. Такое состояние характерно для студентов, которые выбрали клиническую специализацию не путем собственного решения, а по совету родителей или друзей, наличию бюджетных мест, престиж выбранной специализации, материальная составляющая и т.д.

На определенное время такое состояние обеспечивает комфорт, но в дальнейшем приводит к разочарованию и переживаниям по поводу своего профессионального будущего. Для ординаторов, имеющих данный статус идентичности, характерно проявление познавательной активности, но при этом низкая удовлетворенность достигнутыми результатами деятельности. Также низкая оценка своего потенциала, низкое проявление инициативности и мобилизации усилий для достижения результатов, повышенная эмоциональная тревожность и общая напряженность.

Выводы. Таким образом можно обобщить результаты нашего исследования формирования статуса профессиональной идентичности ординаторов 1 года обучения медицинского вуза:

1. Ординаторы (1курс, n=5), имеющие статус преждевременной идентичности, ординаторы (1курс, n=13), имеющие статус диффузной идентичности, ординаторы, имеющие статус мораторий (1курс, n=15), ординаторы, имеющие статус достигнутой идентичность (1курс, n=20), группа ординаторов, имеющая статус псевдоидентичность (1курс, n=7).
2. Анализ трансформации статуса идентичности говорит о том, что на этапе обучения в ординатуре происходит более осмысленное накопление профессиональных знаний и навыков, но также можно отметить, что не у всех ординаторов в полной мере происходит представление себя как будущего представителя профессионального сообщества.

Резюмируя выше сказанное, мы отмечаем, что становление профессиональной идентичности на этапе обучения в ординатуре проявляется через формирование личной оценки значения клинической специальности, удовлетворенность ею, становление профессионального поведения. С нашей точки зрения, необходимой является задача создания технологии сопровождения проработки профессиональных умений в процессе занятий клинических дисциплин, практических занятий в симуляционном центре, развитие коммуникационных навыков и способностей взаимодействия на занятиях по дисциплине «педагогика и психология».

Литература:

1. Григорьева, Д.Д. Реклама как инструмент конституирования этоса [Текст] / Д.Д. Григорьева // Вестник Тверского государственного университета. – Серия «Философия». – 2017. – № 4. – С. 97-101.
2. Денисова, О.В. Становление профессиональной идентичности студента-медика в образовательном процессе вуза: дис. … канд. психол. наук / О.В. Денисова. – Уфа., 2008. – 218 с.
3. Иванова, Н.Л., Конева, Е.В. Социальная идентичность и профессиональный опыт личности / Н.Л. Иванова, Е.В. Конева. – Ярославль, 2003.

4. Малютина, Т.В. Психолого-педагогическое сопровождение становления профессиональной идентичности студента медицинского вуза: дис. …канд. психол. наук / Т.В. Малютина. – Кемерово 2018. – 265 с.
5. Миронова, Т.В. Структура и развитие профессионального самосознания: дис. … д-ра психол. наук / Т.В. Миронова. – М., 1999. – 436 с.
6. Шнейдер, Л.Б. Профессиональная идентичность: структура, генезис и условия становления: дис. ... д-ра психол. наук / Л.Б. Шнейдер. – М., 2001. – 348 с.
7. Marcia J.E. Ego identity status: Relationship to change in self-esteem, «general adjustment» and authoritarianism / J.E. Marcia // Journal of Personality. – 1967. – № 35. – P. 118-133.
8. Mead, G.H. Mind, self and Society / G.H. Mead. – Chicago: The Univ. of Chicago Press, 1946.
9. Perry, W.G., Jr. Forms of intellectual and ethical development in the college years / W.G. Perry Jr. – NY: Holt, Rinehart & Winston, 1970.
10. Riegel, K.F. Adult life crises: A dialectical interpretation of development // In N. Datan & L.H. Ginsberg (Eds.), Lifespan developmental psychology: Normative life crises. – New York: Academic Press, 1975.

Психология

УДК 316.6

кандидат педагогических наук, доцент Манакова Марина Вячеславовна
Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
Российского государственного профессионально-педагогического университета (г. Нижний Тагил)

СОВРЕМЕННЫЕ СПОСОБЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ВЫПУСКНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема привлечения молодых специалистов в систему образования. Раскрываются сложности профессиональной адаптации молодых специалистов. Описываются этапы их профессионально-личностного развития. Отмечается, что в основу реализации индивидуально-дифференцированного подхода в процессе подготовки будущих педагогов легла ориентация на учет их индивидуальных особенностей. Автор предлагает систему мероприятий, направленных на содействие профессионально-личностному развитию будущего педагога, и психолого-педагогическое обеспечение его индивидуальной образовательной траектории (в т.ч. инвалидов и лиц с ОВЗ) . На этапе профессиональной адаптации психолого-педагогическое сопровождение выпускников педагогического вуза может осуществляться в разных формах. Аавтор раскрывает эти конкретные формы (создание информационного сайта «Школа молодого педагога»; онлайн индивидуальные консультации с преподавателями института (методистами, психологами и педагогами); организация взаимодействия с городским Сообществом молодых педагогов (мастер-классы, круглые столы, практикумы, семинары, форумы, обмен опытом, тренинги, деловые игры, очные консультации, проектная деятельность, коллективные, групповые и индивидуальные формы образовательной деятельности). .Отмечается необходимость проведения опросов, на основе которых можно спланировать формы психолого-педагогического сопровождения выпускников педагогического вуза. Формы психолого-педагогического сопровождения выпускников педагогического вуза могут быть определены на основе результатов опросов, отражающих наличие возникающих у них проблем. Автор предлагает рассмотреть новые формы сопровождения молодых специалистов. Также представлен комплекс мероприятий для социально-психологической адаптации молодых учителей. На основе проведенной диагностики ,автором были выявлены трудности социально-психологической адаптации в данной образовательной организации. В статье рассматриваются и современные способы профессиональной адаптации молодых педагогов. Автор считает ,что только комплекс современных форм, способов и методов как со стороны вуза, так и со стороны администрации образовательной организации сможет привлечь молодых педагогов в сферу образования.

Ключевые слова: молодой специалист, профессиональная адаптация, образовательная организация, современные способы и формы.

Annotation. The article deals with the problem of attracting young professionals to the education system. The difficulties of professional adaptation of young specialists are revealed. The stages of their professional and personal development are described. It is noted that the implementation of an individually differentiated approach in the process of training future teachers was based on the orientation to take into account their individual characteristics. The author proposes a system of measures aimed at promoting the professional and personal development of the future teacher, and psychological and pedagogical support of his individual educational trajectory (including disabled people and persons with disabilities) . At the stage of professional adaptation, psychological and pedagogical support of graduates of a pedagogical university can be carried out in various forms. The author reveals these specific forms (creation of the information site "School of a young teacher"; online individual consultations with teachers of the Institute (methodologists, psychologists and teachers); organization of interaction with the city Community of young teachers (master classes, round tables, workshops, seminars, forums, exchange of experience, trainings, business games, face-to-face consultations, project activities, collective, group and individual forms of educational activity). The necessity of conducting surveys is noted, on the basis of which it is possible to plan forms of psychological and pedagogical support for graduates of a pedagogical university. The forms of psychological and pedagogical support for graduates of a pedagogical university can be determined based on the results of surveys reflecting the presence of problems they have. The author suggests considering new forms of support for young professionals. A set of measures for the socio-psychological adaptation of young teachers is also presented. Based on the diagnosis, the author identified the difficulties of socio-psychological adaptation in this educational organization. The article also discusses modern ways of professional adaptation of young teachers.. The author believes that only a complex of modern forms, methods and methods from both the university and the administration of the educational organization will be able to attract young teachers to the field of education. he article deals with the influence of psychological and pedagogical features of students and the process of adaptation to professional motivation. Attention is paid to the peculiarities of education of students in modern conditions.

Key words: young specialist , professional adaptation, educational organization, modern methods and forms

Введение. Отсутствие комплекса мероприятий по психолого-педагогическому сопровождению будущего педагога, начиная с этапа выбора профессии и завершая этапом первичной профессионализации, является одной из актуальных задач современного педагогического образования. Это особенно важно в условиях дефицита высокопрофессионального кадрового резерва в образовательной сфере, ориентированного на профессиональную реализацию в профессии «Педагог».

Выбор профессионального будущего, который еще вчера был так актуален для выпускников школ, воплотился в их выборе профессиональной образовательной организации. Именно в период профессиональной подготовки происходит

профессионально-личностное развитие будущего специалиста, отличающееся не только новой социальной ролью и новыми взаимоотношениями в коллективе, но и большей социальной независимостью, политическим и гражданским совершеннолетием [4]. Значимость содержания профессионально-практической подготовки в стенах образовательной организации высшего образования невозможно переоценить, т.к. высшее учебное заведение является последним этапом перед вступлением будущего специалиста на самостоятельный профессиональный путь [6].

Возросшие требования к уровню профессионализма выпускников педагогических вузов указывают на то, что традиционная вузовская модель не позволяет в полной мере соответствовать им, а одним из эффективных направлений формирования профессиональной готовности является реализация индивидуально-дифференцированного подхода в процессе обучения в педагогическом вузе [4].

Изложение основного материала статьи. В основу реализации индивидуально-дифференцированного подхода в процессе подготовки будущих педагогов легла ориентация на учет их индивидуальных особенностей с целью дальнейшей организации образовательного процесса таким образом, чтобы позволить студентам сформировать (или усовершенствовать) систему профессионально-личностных качеств и способностей, необходимых для будущей трудовой педагогической деятельности.

Система мероприятий, направленных на содействие профессионально-личностному развитию будущего педагога, и психолого-педагогическое обеспечение его индивидуальной образовательной траектории (в т. ч. инвалидов и лиц с ОВЗ) предполагает следующее:

– начальный этап профессиональной подготовки. Диагностика индивидуально-психологических особенностей студентов с использованием диагностического тестового комплекса «Профкарьера» и дальнейшее проектирование индивидуальной профессионально-образовательной траектории на основе анализа и мониторинга показателей их профессионально-личностного развития;

– основной этап. Вовлечение студентов в конкурсное движение: профессиональный конкурс педагогического мастерства «Призвание» и конкурс профессионального мастерства WorldSkills (компетенции педагогической направленности);

– заключительный этап. Реализации серии семинаров «Адаптация к современному рынку труда» и проведение Дней карьеры с приглашением работодателей сферы образования.

На наш взгляд, реализация данного комплекса мероприятий в период профессиональной подготовки позволит не только создать условия, наиболее благоприятные для профессионально-личностного развитя каждого студента в течение всего срока обучения, но и обеспечить реализацию индивидуально-дифференцированного подхода в процессе подготовки будущих педагогов.

На этапе профессиональной адаптации психолого-педагогическое сопровождение выпускников педагогического вуза может осуществляться в следующих формах:

– со стороны вуза – создание информационного сайта «Школа молодого педагога»; онлайн индивидуальные консультации с преподавателями института (методистами, психологами и педагогами); организация взаимодействия с городским Сообществом молодых педагогов (мастер-классы, круглые столы, практикумы, семинары, форумы, обмен опытом, тренинги, деловые игры, очные консультации, проектная деятельность, коллективные, групповые и индивидуальные формы образовательной деятельности); проведение научных исследований магистрантами и аспирантами в соответствии с планом работы Лаборатории психолого-педагогических исследований;

– со стороны работодателей – оказание помощи молодым учителям (закрепление наставников из числа опытных педагогов, возможность прохождения курсов повышения квалификации, участие в методических семинарах, конференциях, конкурсах профессионального мастерства).

На наш взгляд, реализация данного комплекса мероприятий в период профессиональной подготовки позволит не только создать условия, наиболее благоприятные для профессионально-личностного развитя каждого студента в течение всего срока обучения, но и обеспечить реализацию индивидуально-дифференцированного подхода в процессе подготовки будущих педагогов.

В ст. 2 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» педагогический работник определяется как «физическое лицо, которое состоит в трудовых, служебных отношениях с организацией, осуществляющей образовательную деятельность, и выполняет обязанности по обучению, воспитанию обучающихся и (или) организации образовательной деятельности» [1].

Формы психолого-педагогического сопровождения выпускников педагогического вуза могут быть определены на основе результатов опросов, отражающих наличие возникающих у них проблем. Трудности профессиональной адаптации связаны с недостаточным уровнем знаний в области инклюзивного образования, специальной психологии и коррекционной педагогики; в области методики преподавания своего предмета, в том числе детей-инофонов; в области теории и психологии воспитания и обучения при работе с детьми с низким уровнем учебной мотивации. В психологическом плане важно, чтобы у молодых педагогов не возникал внутриличностный конфликт между внутренней профессиональной мотивацией и удовлетворенностью выбором профессии.

Результаты исследований показывают, что в целом наличие проблем в начальный период своей работы выпускники педагогического вуза оценивают, как фактор своего профессионального развития. Профессиональные планы молодые педагоги связывают с продолжением работы в школе, с приобретением нового профессионального опыта. Целью программы адаптации МБОУ СОШ № 71 является создание условий для эффективной работы сотрудника в минимальные сроки путем ускорение процесса вхождения его в должность, развитие у нового сотрудника позитивного отношения к образовательной организации и реализма в ожиданиях, удовлетворенности работой, снижение тревожности и неуверенности сотрудника.

Содержание программы адаптации, представлена в таблице 1.

Таблица 1

План мероприятий адаптации персонала МБОУ СОШ № 71

Наименование мероприятия	Срок реализации	Ответственный	Примечание
Психофизиологическая адаптация.			
Ознакомление с режимом труда и отдыха.	Первая рабочая неделя	Медицинский работник	Групповое или индивидуальное
Тренинг «Снятие тревоги и напряжения».	Еженедельно	Педагог-психолог	По плану педагога психолога
Информирование нового сотрудника, кто в каких вопросах может оказать помощь и предоставить необходимую информацию.	Первый рабочий день	Заместитель директора	–
Анкетирование принятого сотрудника.	Начало и конец испытательного срока	Заместитель директора	–
Беседы с непосредственным руководителем и других сотрудников по различным возникающим вопросам у нового сотрудника.	На протяжении всего периода адаптации сотрудника	Все сотрудники образовательного учреждения	–
Социально-психологическая адаптация			
Знакомство работника с организацией: вручение информационного листа и краткий комментарий к нему (история развития учреждения; положение учреждения в настоящее время; организационная структура, перечень подразделений).	В процессе собеседования	Заместитель директора	–
Представление работника непосредственному руководителю.	Первый рабочий день	Заместитель директора	–
Представление сотрудника коллегам.		Заместитель директора	
Ознакомление с локальными актами организации: – устав; – правила внутреннего трудового распорядка; – должностная инструкция и должностные обязанности; – положение об оплате труда и др. локальные акты.	При оформлении на работу	Заместитель директора	
Вводный инструктаж по технике безопасности.	При оформлении на работу	Завхоз	Под подпись в журнале инструктажа
Ознакомление с правилами внутреннего распорядка.	При собеседовании и при приеме на работу	Заместитель директора	
Включение сотрудника в «малую рабочую группу» с четкой постановкой задач.	С первой рабочей недели	Заместитель директора	Возможно включение в несколько групп
Закрепление «наставника».	Первый рабочий день	Заместитель директора	
Проведение социально психологического тренинга (групповая сплоченность).	Один раз в квартал	Педагог-психолог	Для всех сотрудников
Проведение традиционных праздников, дней рождения сотрудников.	В течении года	Музыкальный руководитель	
Знакомство с системой оценки результатов работы сотрудников и принципами системы вознаграждения.	В первый рабочий день	Заместитель директора	
Профессиональная адаптация			
Ознакомление с миссией, целями и задачами организации.	При приеме на работу	Заместитель директора	
Повышение квалификации (посещение курсов, семинаров, составление плана самообразования).	В течении года	Заместитель директора	
Участие сотрудника в производственных совещаниях (собраниях по рабочим вопросам, пед. консультациях, круглых столах).	В течении года	Заместитель директора	
Анкетирование, диагностика педагогов, определение направления организационной и психолого-педагогической помощи.	В течении года	Заместитель директора	
Прохождение аттестации, присвоение квалификационной категории.	Согласно плана	Заместитель директора	
Организационная адаптация			
Ознакомление с миссией, целями и задачами организации.	При приеме на работу. В течении года	Заместитель директора	

Выводы. Реализация «сквозной» модели психолого-педагогического сопровождения будущих педагогов, начиная с учащихся педагогических классов и заканчивая молодыми специалистами позволит удовлетворить потребность образовательных организаций в профессионально мотивированных, компетентных педагогических кадрах.

Проведение профориентационной диагностики и индивидуального консультирования, обучение в педагогических классах, организация профессиональных «проб» позволит поступающим в педагогический вуз юношам и девушкам совершить осознанный выбор профессии «Педагог».

Преимущество второго этапа проекта будет заключаться в формировании высокой учебной и профессиональной мотивации студентов педагогического вуза, в приобретении опыта педагогической деятельности в рамках участия в различных профессиональных конкурсах, в формировании готовности к самостоятельной профессионально-педагогической деятельности.

Психолого-педагогическое сопровождение выпускников педагогического вуза на третьем этапе реализации «сквозной» модели направлено на успешную адаптацию, дальнейшую профессионализацию молодых педагогов, обеспечивающую их гармоничное вхождение в профессию и профессиональное саморазвитие.

Высокий уровень подготовки молодых педагогов возможен только в условиях целенаправленного «сквозного» психолого-педагогического сопровождения их профессионального становления в школах, вузах, учреждениях образования, выступающих в роли работодателей. В связи с тем, что в 2023 году в России будут отмечать 200-летие Константина Дмитриевича Ушинского, одного из основателей российской педагогики, 25 августа, в ходе онлайн-встречи с учителями и школьниками Президент Российской Федерации В.В. Путин предложил объявить 2023 год в России Годом педагога.

Литература:

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174 (дата обращения: 25.09.2021).
2. Методические рекомендации для общеобразовательных организаций по открытию классов «психолого-педагогической направленности» в рамках различных профилей при реализации образовательных программ среднего общего образования / Письмо Министерства просвещения Российской Федерации «О направлении методических рекомендаций» от 30.03.2021 г. N ВБ-511/08. – Режим доступа: https://sowy.ru/rekomendacii-dlja-shkol-po-otkrytiju-klassov-psihologo-pedagogicheskoj-napravlennosti/ (дата обращения: 29.09.2021).
3. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» (утв. Президентом РФ от 04.02.2010 г. N Пр.-271). – Режим доступа: http://base.garant.ru/6744437/ (дата обращения: 25.09.2021).
4. Белогуров А.Ю. Модернизация процесса подготовки педагога в контексте инновационного развития общества: Монография. – М.: МАКС Пресс, 2016. – 116 с.
5. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М: Академия, 2006. – 240 с.
6. Рыльский О.Н. Дифференцированный подход в профессиональной подготовке будущих педагогов физической культуры // Известия Саратовского университета. – 2012. – № 3. – С. 109-112.
7. Шмелев А.Г., Серебряков А.Г., Кононова В.Н., Алтухов В.В., Иванова О.Н. Прогностическая валидность психодиагностической методики «Профориентатор» (по материалам отсроченного анкетирования) [Электронный ресурс] // Центр тестирования и развития «Гуманитарные технологии». – Режим доступа: https://proforientator.ru/publications/articles/kompyuternyy-diagnosticheskiy-kompleks-proforientator-rezultaty-issledovaniya-prognosticheskoy-valid.html (дата обращения: 21.09.2021).

Психология

УДК 370

аспирант Мелихова Виктория Игоревна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Старвополь);
кандидат психологических наук, доцент Слюсарева Елена Сергеевна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Старвополь)

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРОЦЕССА СЕПАРАЦИИ И РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА РАННЕГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Данная статья является результатом теоретического анализа и эмпирического исследования речевого развития ребенка и сепарационного процесса как фактора, влияющего на развитие речи. Сепарация является процессом отделения ребенка от родителей и развития самостоятельной личности. Ощущение ребенком своей отдельности, желание заявить о себе, своих нуждах создает у ребенка потребность в овладении речью. Для своевременной сепарации ребенка необходимо благоприятное течение предыдущих этапов сепарационного процесса: аутистической и симбиотической стадии. Они создают фундамент для дальнейшего развития ребенка. В ходе исследования установлено, что сложности в сепарационном процессе оказывают влияние на развитие речи. Нарушения сепарационного процесса могут быть вызваны как ранней сепарацией, так и ее отсутствием или задержкой. Установив связь между сепарацией и речевым развитием, можно оказывать влияние на развитие речи ребенка, наблюдая за сепарационным процессом. В статье приводятся результаты исследования, в ходе которого получены данные о факторах, влияющих на сепарационный процесс: биологических и социальных. Полученные в исследовании данные будут способствовать улучшению детско-родительских отношений, течению сепарационного процесса и, как следствие - благоприятному развитию речи ребенка раннего возраста.

Ключевые слова: сепарация, сепарационный процесс, речевое развитие, детско-родительские отношения, мать, ребенок, коммуникация, потребность, фрустрация, слияние.

Annotation. This article is the result of a theoretical analysis and empirical study of the child's speech development and the separation process as a factor influencing the development of speech. Separation is the process of separating a child from its parents and developing an independent personality. The child's feeling of his individuality, the desire to express himself, his needs creates in the child the need to master speech. For the timely separation of a child, a favorable course of the previous stages of the separation process is necessary: the autistic and symbiotic stages. They create the foundation for the further development of the child. The study found that the difficulties in the separation process affect the development of speech. Disturbances in the separation process can be caused by both early separation and its absence or delay. Having established a connection between separation and speech development, it is possible to influence the development of a child's speech by observing the separation process. The article presents the results of the study, during which data were obtained on the factors influencing the separation process: biological and social. The

data obtained in the study will contribute to the improvement of parent-child relations, the course of the separation process and, as a result, the favorable development of the speech of a young child.

Key words: separation, separation process, speech development, parent-child relationship, mother, child, communication, need, frustration, fusion.

Введение. Актуальность исследования речевого развития ребенка обусловлена возрастающими сложностями в данной области развития детей. Согласно статистике Службы ранней помощи ГБОУ «Краевой психологический центр» из 781 семьи, обратившейся за психолого-педагогической помощью с марта 2018 года по декабрь 2022 года, в 572 случаях запрос связан с проблемами речевого развития ребенка, что составляет 85% от числа всех обратившихся.

На речевое развитие ребенка влияют разнообразные факторы: биологические, социальные, психологические, педагогические. Сегодня большинство исследований посвящено влиянию органических изменений, неврологических диагнозов, уделяется большое внимание педагогическим и логопедическим аспектам работы с нарушениями в развитии речи. Психологическим факторам, которые, на наш взгляд, оказывают не меньшее, а в некоторых случаях решающее влияние на речевое развитие речи, уделяется недостаточно внимания.

В российской психологической науке (Разенкова Ю.А., Выготский Л.С., Леонтьев А.Н., Лисина М.И., Смирнова Л.Н.) и психоаналитических теориях (Фрейд З., Фрейд А., Кляйн М., Боулби Дж., Винникотт Д., Бион У.), рассматривается влияние взрослого на благополучное развитие ребенка, но не поднимается вопрос о взаимосвязи психологических факторов и речевого развития. Вопрос сепарации раскрыт в психоаналитических концепциях (Малер М., Фонда П., Винникотт Д.). Однако зависимость между благополучным течением сепарационного процесса и речевым развитием ребенка не установлена и научно не доказана.

Цель данного исследования – теоретически обосновать и экспериментально выявить связь между сепарационным процессом и речевым развитием ребенка. Объект исследования – речевое развитие ребенка раннего возраста. Предмет исследования – взаимосвязь между сепарацией и речевым развитием ребенка.

Гипотеза исследования: сепарационный процесс оказывает влияние на речевое развитие ребенка. Это проявляется в том, что ранняя сепарация или ее отсутствие в возрасте, соответствующем стадии сепарации-индивидуации (М.Малер), а также нарушения детско-родительских отношений на предшествующих ей стадиях влекут за собой задержку речевого развития.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют исследования российских ученых (Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, Ю.А. Разенковой, М.И. Лисиной) и концепции представителей психоаналитического направления (М. Малер, М. Кляйн, Д. Винникотта, У. Биона, П. Фонда, Ж-М. Кинодо). Эмпирическая база исследования – Служба ранней помощи ГБОУ «Краевой психологический центр» г.Ставрополь. В исследовании приняли участие 50 родителей детей раннего и младшего дошкольного возраста (от 1,5 до 4 лет); 11 пар «мама-ребенок».

Изложение основного материала статьи. Прежде чем устанавливать связь между сепарационным процессом и речевым развитием, рассмотрим точки зрения российских и зарубежных исследователей на речевое развитие ребенка, а также роль близкого взрослого в развитии ребенка. Анализ литературы по проблеме исследования показывает, что сепарационный процесс – это постепенное отделение ребенка от матери и становление самостоятельной личности, который начинается с момента рождения . В нем принимают участие и ребенок, и мать. Это неотделимая часть детско-родительских взаимоотношений.

Л.С. Выготский разрабатывает культурно-историческую концепцию развития речи, согласно которой участники трудового процесса обращались друг к другу с помощью особых звуковых символов, означающих действие, которое необходимо сделать. Человек, услышав эти сигналы, выполнял определенные действия. Затем он стал обращать эти команды на самого себя, в результате чего смог сам организовывать свою деятельность, в том числе и психическую, формировать внутреннее общение с самим собой. Этот процесс превращения межличностных отношений во внутриличностные Л.С. Выготский назвал интериоризацией. В онтогенезе происходит тот же процесс. Взрослый разговаривает с ребенком и с помощью своей речи воздействует на него. Ребенок в процессе развития перенимает манеру общения взрослого с ним, после чего ребенок начинает влиять словом, внутренней речью на себя самого, свои психические функции. Таким образом, внешняя речь переходит во внутреннюю, а элементы общения со взрослым становятся внутренним процессом самого ребенка. [3, С. 381].

Д.В. Эльконин отмечает, что личностное развитие ребенка происходит через воспроизведение отношений со взрослыми в процессе игровой деятельности. Ребенок сталкивается с необходимостью совершать новые действия с предметами, овладевать новым «языком» для того, чтобы быть понятым другими. [11]. Ю.А. Разенкова уделяет большое внимание чувствительности матери к сигналам и потребностям ребенка, когда она видит различные проявления ребенка и реагирует не только на его коммуникативные действия, но и на некоммуникативные, продолжая диалог в ответ на любой сигнал ребенка. Эти действия «сообщают» ребенку о том, что любая его активность замечена и важна. [9, С. 91]. Ведущую роль в развитии активности и общения ребенка Ю.А.Разенкова видит в наличии взрослого, который готов понимать сигналы ребенка и реагировать на них адекватным образом. Взрослый сперва подстраивается под ребенка, под его ритм жизни, его потребности. Затем, постепенно, ребенок сам начинает откликаться на внимание взрослого, вступать с ним в диалог. В случае, если мать не проявляет чувствительность к желаниям ребенка, относится к нему авторитарно, без достаточного уважения, не способна распознать сигналы ребенка и адекватно на них отреагировать, ребенок замыкается, уходит от общения. [9, С. 93].

М.И. Лисина также ключевое значение в развитии ребенка придает общению со взрослым. Она выделяет следующие сменяющие друг друга формы общения ребенка со взрослым: ситуативно-личностное общение, ситуативно-деловое; внеситуативно-деловое общение. Очень важно, чтобы на каждом этапе развития общения ребенка удовлетворялись основные его потребности. Если на первом этапе не была удовлетворена потребность в эмоциональной близости со взрослым, то на последующих этапах ребенок не сможет проявить познавательный интерес. Он будет стараться вызвать у взрослого интерес, то есть восполнить потребность, которая не была реализована на первом этапе развития общения, что будет вызывать задержку развития потребности в общении, а значит и речевой функции ребенка. [7, С. 115].

Все вышеупомянутые исследователи сходятся в признании наличия чувствительного взрослого в качестве главного условия благоприятного речевого развития младенца.

Далее рассмотрим глубинные психические процессы, оказывающие влияние на развитие ребенка, которые подробно освещаются представителями психоаналитического направления (теория объектных отношений). Венский врач-психиатр, одна из наиболее значимых представителей психоаналитического направления и основоположник теории сепарации-индивидуации в развитии ребенка М. Малер говорит о том, что корни нарушений в развитии ребенка нужно искать во второй половине первого и на втором году жизни ребенка. Отделение ребенка от родителя она описывает как процесс, состоящий не только из фазы собственно сепарации-индивидуации, но и имеющий тесную связь с предыдущими стадиями:

нормальной аутической и нормальной симбиотической фазой, благополучное течение которых оказывает значительное влияние на фазу сепарации-индивидуации [8, С. 21]. О значимости периода «симбиоза» говорил и Д.Винникотт. По его мнению, невозможно говорить отдельно о младенце, и о его матери. Существует понятие диады «мать-ребенок», в которой осуществляется развитие младенца. Маленький ребенок не способен говорить о своих желаниях, потребностях, поэтому необходим взрослый, который будет улавливать его сигналы и своевременно реагировать на них [2, С. 46].

Ребенок общается помощью проективной идентификации (М. Кляйн). Это первый способ коммуникации, которым владеет младенец. Он «помещает» свои переживания в психику матери, как бы заставляя ее почувствовать то, с чем столкнулся он. Мать распознает это чувство, называет его и удовлетворяет потребность. Если интерпретация матери совпадает с потребностью ребенка, ребенок учится понимать свои переживания. Эмоция, потребность получает название. Название данному процессу дает У.Бион, введя термин «контейнирование» [4, С. 148].

Однако для дальнейшего благополучного развития ребенка в определенный период, матери необходимо начать не всегда понимать ребенка, ошибаться в распознавании его потребностей, делать паузы, периодически то исчезать, то появляться снова. Д.Винникотт утверждает, что у каждого ребенка есть определенное количество времени, на протяжении которого он может находиться в одиночестве, сохранять «внутреннюю мать» в своей психике. Помогает ему в этом «переходный объект», которым может быть край пеленки или одежды, который он может грызть, игрушка, – любой предмет, способный вызывать ассоциацию о матери. С помощью него ребенок сохраняет на переносимом уровне тревогу, связанную с отсутствием матери [1, С. 184-186]. Пока ребенок находится в одиночестве и пытается «воссоздать» образ матери, возникает и развивается «потенциальное пространство» – психическая область, оформляющаяся между младенцем и его матерью, в которой формируется символический образ матери, создающий на некоторое время ощущение ее присутствия. Развиваясь, ребенок учится наполнять его символами более высокого уровня, к которым принадлежит слово [10]. Кинодо Ж.-М. обобщает исследования, посвященные значению фрустрации в формировании психики ребенка: «Все аналитики со времен З.Фрейда согласны с тем, что субъект замечает, что объект существует в момент его отсутствия. Это открытие является фрустрирующим, поскольку субъект осознает, что он сам не является этим объектом, и что присутствие объекта не зависит от его воли» [5, С. 163-164]. Эти переживания являются болезненными для младенца, однако именно они структурируют его психику. Со временем во время отсутствия объекта ребенок научится наполнять его место внутренним образом, который в ходе дальнейшего развития и символизации приобретет форму слова. Символизация возникает именно в момент недоступности матери, как главного для ребенка объекта желания, пока ребенок может мечтать, фантазировать о ней, вспоминать и представлять ее образ.

Часто, несмотря на то, что приходит время матери и ребенку немного отдалиться друг от друга, образовать «потенциальное пространство», у ребенка возникает потребность ощутить и осознать свою отдельность, мать по каким-либо причинам не мыслит себя как отдельную от него личность. В таком случае речевое развитие младенца также оказывает под угрозой. «Отношения слияния характеризуются тем, что субъект воспринимает объект, с которым происходит слияние как часть самости», – считает П. Фонда. [10]. Ребенок может воспринимать мать как часть себя, свое продолжение. Функция речи, которой обладает мать, воспринимается ребенком как часть его собственной.

Исходя из проанализированных теоретических материалов можно утверждать, что взаимоотношения с матерью, общение с близкими взрослыми влияет на развитие ребенка, в том числе и речевое. В процессе сепарации участвуют как родитель, так и ребенок, а, следовательно, этот процесс – результат их взаимоотношений друг с другом. А значит можно предположить, что сепарационный процесс будет оказывать влияние на развитие ребенка. На основе исследований взаимоотношений ребенка и взрослого, с использованием видеонаблюдения за взаимодействием матери и ребенка, с учетом истории развития ребенка и его семейной ситуации проведен анализ течения сепарационного процесса у детей раннего и младшего дошкольного возраста и его влияние на их речевое развитие.

Первый этап исследования – беседа с родителями с опорой на ключевые вопросы, относящиеся к основным сепарационным этапам. На основании теоретического анализа литературы были выделены критерии, которые могут указывать на нарушение благополучного течения сепарационного процесса и затруднения перехода ребенка на стадию сепарации-индивидуации:

– сложности с грудным вскармливанием;
– отсутствие у ребенка личного пространства: комнаты, кровати, угла;
– отсутствие у ребенка агрессивных чувств, либо их подавление;
– активное непринятие ребенком границ, ограничений и запретов;
– отсутствие у ребенка «переходного объекта»;
– отсутствие у матери личного пространства, времени «для себя»;
– отсутствие у матери интересов, кроме ребенка, сосредоточение смысла жизни на нем;
– отсутствие у матери возможности думать, мечтать о будущем ребенка;
– наличие у матери проекций на ребенка, приписывание ему признаков, качеств, черт характера, желаний, которые не имеют к нему никакого отношения, либо наличие чрезмерно высоких ожиданий от ребенка, чрезмерное планирование будущего ребенка без учета его потребностей, способностей и желаний.

Следующим этапом исследования являлось наблюдение за взаимодействием в паре «мама-ребенок». Исследование проводилось в игровой комнате, маме было предложено поиграть вместе с ребенком в течение 20 минут. На основе беседы с матерью, анализа результатов наблюдения за взаимодействием матери и ребенка, сделаны выводы о том, у всех детей, имеющих нарушения речевого развития встречаются в анамнезе не менее 3 критериев, указанных выше. Чем больше данных фактов в истории семьи ребенка, тем больше риск возникновения нарушения сепарационного процесса. Однако делать окончательный вывод можно только после наблюдения за ребенком, взаимодействия с ним, глубокого и качественного анализа всех данных, включая историю развития ребенка.

Каждый отдельно взятый критерий, наблюдаемый в поведении, истории ребенка или взаимодействии в паре «мама-ребенок» еще не говорит о том, что сепарационный процесс нарушен. Делать вывод можно только после анализа всех признаков, с учетом контекста, жизненной ситуации, игровой ситуации, настроения ребенка и матери и других факторов. Только комплексный анализ позволяет сделать вывод о нарушении сепарационного процесса. Однако указанные выше факты можно использовать для того, чтобы обратить внимание, получить основание исследовать данный вопрос глубже, сделать предположение, что ребенок может сталкиваться с определенными трудностями в процессе сепарации.

Анализируя результаты исследования, делаем вывод о том, что дети, которые имеют сложности в речевом развитии сталкиваются со сложностями при прохождении процесса сепарации-индивидуации. Наблюдается две тенденции. Первая – дети не прожили благополучный период симбиотической стадии, где удовлетворяются все желания, распознаются потребности. Часто дети принимают родительские проекции, вынуждены подстраиваться под предписываемый им сценарий. В таком случае родители находятся в контакте с другим, придуманным ребенком, образ которого есть в их голове. Реальный ребенок в это время остается одиноким и незамеченным.

Вторая категория детей – это дети, у которых симбиотическая фаза протекала слишком хорошо, в следствие чего, она затягивается. Мама продолжает понимать ребенка без слов, ему просто нет необходимости развивать свою активность, символизировать образ матери – она присутствует всегда. Ребенок остается частью матери, ему не нужно отделяться, не нужно развивать речь, ведь его и так понимают. Сепарация не происходит, и речевое развитие ребенка задерживается.

Выводы. На данном этапе исследования, опираясь на теоретический обзор российских исследователей, на психоаналитические теории, на результаты беседы и видеонаблюдения за ребенком, последующие консультации с родителями, на которых были проверены выдвинутые в исследовательской части гипотезы, можно подтвердить описанными теориями и практическими примерами гипотезу о том, что между сепарационным процессом и речевым развитием ребенка имеется тесная взаимосвязь. Если по каким-либо причинам сепарация ребенка от матери не происходит, либо происходит слишком рано, это оказывает влияние на речевое развитие ребенка, вызывая нарушения речи. Решение сепарационных задач, переход на новую стадию в этом процессе стимулирует потребность в общении и речевое развитие ребенка. Для благополучного развития ребенка, в том числе и речевого, ему необходимо прожить период слияния с матерью, получить опыт безусловного принятия угадывания своих потребностей и желаний и их удовлетворения. Однако в какой-то момент мать немного отдаляется. Она продолжает заботиться о ребенке, но иногда исчезает, а потом появляется снова, перестает понимать ребенка без слов, немного задерживает удовлетворение его потребностей. Так ребенок начинает замечать мать, признавать ее и своею отдельность, осознавать свои потребности, желания, которые сперва становятся репрезентациями во внутреннем мире ребенка, а затем принимают форму слова.

Литература:

1. Винникотт Д.В. Переходные объекты и переходные явления: исследование первого «не-я» – предмета [Текст]. / Пер. с англ. / Антология современного психоанализа. – Т. 1 / Под ред. А.В. Россохина. – М.: ИПРАН, 2000. – 488 с.
2. Винникотт Д.В. Маленькие дети и их матери. – М.: Класс, 2007. – 80 с.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
4. Гринберг Л. Введение в работы Биона: Группы, познание, психозы, мышление, трансформация, психоаналитическая практика / Л. Гринберг, С. Дарио, Т. д. Б. Элизабет. / пер. с англ. – М.:"Когито-Центр", 2018. – 158 с.
5. Кинодо Ж.-М. Приручение одиночества. Сепарационная тревога в психоанализе – М.: "Когито-Центр", 2008. – 253 с.
6. Кляйн М. Развитие в психоанализе / Кляйн М., Айзекс С., Райвери Дж. – М.: Академический Проект, 2001. – 512 с.
7. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения / М.И. Лисина. – М.: Педагогика, 1986. – 136 с.
8. Малер М. Психологическое рождение человеческого младенца. Симбиоз и индивидуация. / Пер. с англ. Малер М., Пайн, Ф., Бергман. А. – М.: "Когито-Центр", 2011. – 413 с.
9. Разенкова Ю.А. Трудности развития общения у детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья: выявление, предупреждение и коррекция: Монография. – М.: Полиграф сервис, 2017. – 198 с.
10. СКПА: сайт. – Ставрополь, 2022. – URL: http://www.srpa.ru/biblioteka/biblioteka-on-line/261-paolo-fonda-qsindrom-czeplyaniyaq.html (Дата обращения: 03.02.2022).
11. Электронная библиотека: сайт. – Москва, 2022. – URL: http://psychlib.ru/mgppu/eit/EIT-001-.HTM#$p1. (Дата обращения: 23.01.2022).

Психология

УДК 159.9

студент Моторина Полина Алексеевна
Лесосибирский педагогический институт – филиал
Сибирского федерального университета (г. Лесосибирск);
студент Джембек Юлия Игоревна
Лесосибирский педагогический институт – филиал
Сибирского федерального университета (г. Лесосибирск);
студент Ефремова Анастасия Владимировна
Лесосибирский педагогический институт – филиал
Сибирского федерального университета (г. Лесосибирск)

ЭТНИЧЕСКАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ МОЛОДЁЖИ КАК ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

Аннотация. Статья посвящена проблеме этнической идентичности современной молодёжи. Также рассматривается процесс этнической идентичности как отнесение себя к определённой этнической общности, так и как формирование представления о своей группе, «образ мы». Авторы отмечают, что многообразие определений этнической идентичности свидетельствует о сложной природе изучаемого феномена. Кроме того, подчёркивается, что этническое самосознание молодежи подвержено трансформации в зависимости от социально-политических, экономических и культурных условий жизнедеятельности этноса. Также в статье представлено исследование, целью которого было выявить особенности этнической идентичности молодежи, проживающей в г. Лесосибирске (Россия) и г. Шардара (Казахстан). В нем при помощи различных методик проводится анализ полученных результатов. В результате исследования авторы пришли к выводу, что большинство испытуемых идентифицируют себя со своей этнической группой и обладают средним уровнем толерантности.

Ключевые слова: идентичность, этническая идентичность, самоидентификация, толерантность, интолерантность, этноидентичность.

Annotation. The article is devoted to the problem of ethnic identity of modern youth. The process of ethnic identity is also considered as the attribution of oneself to a certain ethnic community, and as the formation of an idea of one's group, the "image of us". The authors note that the diversity of definitions of ethnic identity indicates the complex nature of the phenomenon under study. In addition, it is emphasized that the ethnic identity of young people is subject to transformation depending on the socio-political, economic and cultural conditions of the ethnos. The article also presents a study aimed at identifying the peculiarities of the ethnic identity of young people living in Lesosibirsk (Russia) and Shardara (Kazakhstan). It analyzes the results obtained using various techniques. As a result of the study, the authors concluded that most of the subjects identify themselves with their ethnic group and have an average level of tolerance.

Key words: identity, ethnic identity, self-identification, tolerance, intolerance, ethno-identity.

Введение. «Этническая идентичность – составная часть социальной идентичности личности, психологическая категория, которая относится к осознанию своей принадлежности к определенной этнической общности» [7, С. 7].

Проблема формирования и трансформации этнической идентичности в условиях межэтнического взаимодействия является значимой для современной науки, о чем свидетельствует неослабевающий интерес отечественных и зарубежных исследователей к данной теме. Среди них – Лебедева Н.М., Солдатова Г.У., Стефаненко Т.Г., Хотинец В.Ю., Арутюнян Ю.В., Дробижева Л.М., Андерсон Б., Хобсбаум Э., Геллнер Э. и другие.

Тема этнической идентичности представляет собой одно из значимых явлений социальной реальности и социокультурной теории. В области межнациональных отношений, в процессах глобализации и растущей общественной маневренности общества происходят значимые коррективы: активное взаимодействие культур (особенно в поликультурных обществах) поднимает актуальность вопроса о сохранении традиционной этнической идентичности. В последнее время учеными отмечается увеличение количества людей, которые отождествляют себя одновременно с разными этническими культурами и языками, помимо своего родного.

В различных теоретических источниках национальная самоидентификация рассматривается с двух позиций: с одной стороны, это маркер, указывающий на принадлежность человека к определенной национальной группе, с другой, – процесс отождествления себя с этой группой. Национальная идентичность включает в себя весь набор представлений человека о своей нации, а также чувства и намерения, связанные с этими представлениями. Национальная самоидентификация входит в национальную идентичность и является ее ядром.

Идентичность в рамках психологической концепции рассматривалось, прежде всего З. Фрейдом. Следует отметить, что одним из значимых исследований об этничности и этнической идентичности является труд З. Фрейда «Групповая психология и анализ Эго». Ученый впервые вводит понятие идентичность и рассматривает идентификацию как «бессознательную эмоциональную связь ребенка с родителями», как «механизм восприятия между индивидуумом и социальной группой» [1, С. 109].

В своей статье «Этническая идентичность: подходы к проблеме» Е.О. Хабенская также отмечает, что многообразие определений этничности (этнической идентичности) в рамках различных теоретических подходов, свидетельствует не только о сложной природе изучаемого феномена, но и указывает на ограничения возможностей применяемой методологии. В исследовании феноменов этнической идентичности применяется обширный диагностический инструментарий: различные личностные и ситуационные тесты, лабораторный эксперимент, методы опроса, включая анкетирование, интервьюирование, социометрию, шкальные измерительные методики и др.

Л.Н. Гумилев рассматривал этнос как, прежде всего природное явление. В его понимании этнос - это тот или иной коллектив людей (динамическая система), противопоставляющий себя всем прочим аналогичным коллективам («мы» и «не мы»), имеющий свою особую внутреннюю структуру и оригинальный стереотип поведения. При этом Гумилев считал, что этнический стереотип поведения не передается по наследству, а усваивается ребенком в процессе культурной социализации и является довольно прочным и практически неизменным в течение всей жизни человека [2, С. 173].

Тенденции глобализации оказывают явное влияние на формирование этнической идентичности и этнического самосознания, и как следствие, на характер межэтнических взаимоотношений. Этническая идентичность является динамичным образованием и может подвергаться трансформации [3, С. 191].

Изложение основного материала статьи. В связи с актуальностью проблемы мы организовали экспериментальное исследование, направленное на изучение этнической идентичной молодежи, проживающей в г. Лесосибирске (Россия) и г. Шардара (Казахстан). Выборка представлена молодыми людьми в возрасте 15-19 лет в количестве 45 человек: из них – 15 человек – русские (проживают в РФ), 15 человек – казахи (проживают в Казахстане) и 15 человек-русские (проживают в Казахстане).

В качестве диагностического инструментария мы использовали следующие методики: «Типы этнической идентичности» (авторы – Г.У.Солдатова, С.В. Рыжова) [5, С. 258]; Экспресс-опросник «Индекс толерантности» (авторы – Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова) [4, С. 59]; Методика изучения представлений о признаках родства с казахским народом (автор – Т.Г. Стефаненко) [6, С. 186].

Анализируя результаты исследования, полученные с помощью методики «Типы этнической идентичности», мы пришли к выводу, что по шкале «Этнонигилизм», означающей отход от собственной этнической группы и поиск устойчивых социально-психологических ниш не по этническому признаку, у 60% испытуемых казахов, 93% испытуемых русских из Казахстана и 73% тестируемых русских из России выявлен низкий и пониженный уровень. При этом, по данной шкале только у 7% казахов обнаружен высокий уровень и у 7% русских (проживающих в Казахстане) выявлен повышенный уровень. Следовательно, большинство испытуемых идентифицируют себя со своей этнической группе.

Проанализировав результаты исследования, мы пришли к выводу, что по шкале «Этническая индифферентность», означающей размывание этнической идентичности, выраженную в неопределенной этнической принадлежности, для 13% казахов, 27% русских из Казахстана, 13% русских из России характерен пониженный уровень. Также по данной шкале у 40% казахов, 33% русских из Казахстана, 20% русских из России выявлен повышенный и высокий уровень. Следовательно, у половины тестируемых неопределенность этнической принадлежности.

Мы констатируем, что по шкале «Норма (Позитивная этническая идентичность)», означающей позитивное отношение к своему народу и другим народам, у 13% казахов, у 40% русских из Казахстана, у 54% русских из России выражен средний и повышенный уровень. При этом, у 87% казахов, у 60% русских из Казахстана, у 40% русских из России установлен высокий уровень. Следовательно, большинство испытуемых относятся позитивно ко всем этническим группам. Следует отметить, что у 7% русских из России выявлен пониженный уровень. Это означает, что у тестируемых отсутствуют положительные эмоции к другим народам.

Проанализировав результаты по шкале «Этноэгоизм», означающей напряженность и раздражение в общении с другими представителями этнических групп, для 87% казахов, 87% русских из Казахстана, 80% русских из России характерен низкий и пониженный уровни. При этом, по данной шкале только у 13% казахов, у 13% русских, у 20% русских из России обнаружен средний уровень. Следовательно, большая часть испытуемых не чувствуют негативные эмоции находясь рядом с представителями других народов.

Мы констатируем, что по шкале «Этноизоляционизм», характеризующуюся в убежденности превосходства своего народа, у 100% казахов, у 100% русских, у 93% русских из России установлен низкий и пониженный уровни. При этом, лишь 7% тестируемых русских из России имеют средний уровень. Следовательно, большинство испытуемых не возвышают свою этническую группу над другими группами.

Анализируя результаты по шкале «Этнофанатизм», выраженную в готовности идти на любые действия во имя этнических интересов, у 67% казахов, у 83% русских из Казахстана, у 40% русских из России выявлен низкий и пониженный уровни. Также, 33% казахов, 7% русских, 60% русских из России имеют средний и повышенный уровни. Следовательно, большинство казахов и русских из Казахстана не ставят этнические интересы выше прав человека. Также большая часть русских из России готова идти на любые действия ради этнических интересов.

Таблица 1

Результаты диагностики молодежи по методике ««Типы этнической идентичности» (авторы – Г.У. Солдатова, С.В. Рыжова)

Ур.	Казахстан												Россия					
	Казахи (%)						Русские (%)						Русские(%)					
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
Низкий	60	0	0	60	60	40	80	0	0	47	80	73	60	0	0	60	47	7
Пониж.	0	13	0	27	40	27	13	27	0	40	20	20	13	13	7	20	47	33
Средний	33	47	0	13	0	33	0	40	13	13	0	7	27	67	7	20	7	47
Повыш.	0	27	13	0	0	0	7	20	27	0	0	0	0	20	47	0	0	13
Высокий	7	13	87	0	0	0	0	13	60	0	0	0	0	0	40	0	0	0

Анализируя результаты исследования, полученные с помощью методики «Индекс толерантности», проведенную среди казахского населения города Шардара Республики Казахстан, мы пришли к выводу, что у 80% исследуемых казахов установлен средний уровень толерантности. Для них характерно сочетание как толерантных, так и интолерантных черт. У 20% выявлен высокий уровень толерантности. Это свидетельствует о том, что эти представители обладают выраженными чертами толерантной личности.

Проанализировав результаты исследования по этой же методике, проведенной среди русского населения города Шардара Республики Казахстан, мы отмечаем, что у 60% испытуемых выражен средний уровень толерантности, а у 40% выявлен высокий уровень толерантности. Им свойственно вести себя в одних ситуациях толерантно, а в других могут проявлять интолерантность.

Мы констатируем, что по методике «Индекс толерантности», проведенной среди русского населения города Лесосибирска Российской Федерации, у всех испытуемых выявлен средний уровень толерантности.

Таблица 2

Результаты диагностики молодежи по методике «Индекс толерантности» (авторы – Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова)

	Высокий (%)	Средний (%)	Низкий (%)
Казахи	20	80	0
Русские (Казахстан)	40	60	0
Русские (Россия)	0	100	0

Проанализировав результаты исследования по методике изучения представлений о признаках родства с казахским народом, мы отмечаем, что большинство тестируемых русского населения, считает, что основными признаками, которые роднят их с казахами являются местожительство, природа и территория. Следует отметить, что ни один из исследуемых не отметил вариант «з) эпос предания и сказки». Следовательно, эпос не роднит казахский народ с испытуемыми.

Таблица 3

Результаты методика изучения представлений о признаках родства с казахским народом (автор – Т. Г. Стефаненко)

Вариант ответа	Кол-во ответов	%
а) обычаи, обряды, традиции;	2	14.29%
б) черты характера, психология;	3	21.43%
в) песни и танцы;	2	14.29%
г) язык;	6	42.86%
д) местожительство;	12	85.71%
е) исторические судьбы, прошлое;	3	21.43%
ж) внешность;	4	28.57%
з) эпос, предания, сказки;	0	0%
и) природа, пейзаж, географическое пространство (территория);	9	64.29%
к) литература;	3	21.43%
л) что-то другое;	3	21.43%
м) ничего не роднит.	0	0%

Выводы. В процессе социализации происходит раскрытие личностного потенциала, обретение тех качеств и свойств личности, которые необходимы для установления новых контактов в обществе: человек становится востребованным и толерантным, что способствует поиску собственного «Я» в коллективе, идентификация других за счет оценочного компонента, на фоне чего происходит формирование этнической идентичности личности.

Признание факта этнической принадлежности незначимым, прямо связано с низким уровнем социальной интолерантности и непринятия индивидуальности. Это доказывает, что люди с таким стилем этноидентичности больше внимания уделяют не типическим, а индивидуальным особенностям окружающих, а их толерантность распространяется не только на представителей других этносов, но и любых других социальных групп.

Таким образом, этническая идентичность складывается в процессе развития человека и социализации в обществе. Этническая идентичность современной молодёжи формируется в условиях этнического и культурного разнообразия. Знакомясь с новым культурологическим, этническим материалом, молодые люди осознают, что необходимы поиски себя среди других людей, своей уникальности, непохожести.

Мы можем сказать, что этническая идентичность приобретается не путем каких-то личных усилий, а с рождения или через воспитание с раннего детства в определенной этнической среде. Состояние этнокультурной идентичности достигается

через созданную народом социокультурную сферу, через осознание уникальности и неповторимости своего этноса, его культуры.

Литература:

1. Адорно, Т.В. Проблемы философии морали / Т.В. Адорно. – Москва: Республика, 2010. – 238 с.
2. Гумилев, Л.Н. Этносфера: история людей и история природы: Этногенез и биосфера Земли / Л.Н. Гумилев. – Москва: Прогресс, 1993. – 306 с.
3. Михайлова, М.А. Этнокультурная идентичность в условиях культурной глобализации / М.А. Михайлова // Вестник БГУ. – 2013. – № 14. – С. 191-196.
4. Психодиагностика толерантности / Солдатова Г.У., Кравцова О.А., Хулаев О.Е., Л.А. Шайгерова // Психологи о мигрантах и миграции в России: инф.-аналит бюллетень. – Москва: 2002. – № 4. – С. 59-65.
5. Рыжова, С.В. Этническая идентичность в контексте толерантности / С.В. Рыжова. – Москва: Альфа, 2011. – 280 с.
6. Стефаненко, Т.Г. Этнопсихология: практикум / Т.Г. Стефаненко. – Москва: Аспект Пресс, 2006. – 208 с.
7. Стефаненко, Т.Г. Этнопсихология: учебник для вузов / Т.Г. Стефаненко. – 4-е изд., испр. и доп. – Москва: Аспект Пресс, 2009. – 368 с.

Психология

УДК 159

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры общей психологии и психологии личности Петрова Нина Федоровна
ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь);
магистрант 2-го курса Ляшова Виктория Александровна
ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь)

ОСОБЕННОСТИ САМООТНОШЕНИЯ ЛИЧНОСТИ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ТРЕВОЖНОСТИ

Аннотация. Статья посвящена исследованию особенностей самоотношения личности с разным уровнем тревожности. Раскрываются основные подходы в исследовании самоотношения. Представлена структура самоотношения по С.Р. Пантелееву. Подробно описаны виды самоотношения: позитивное и негативное. Обозначены различия между тревогой и тревожностью, а также описано влияние уровня тревожности на самоотнощение личности. Целью исследования является выявление особенностей самоотношения личности с разным уровнем тревожности. Разработано и проведено диагностическое исследование, направленное на изучение самоотношения и уровней тревожности студентов, а также выявление влияния уровня тревожности на самоотношение личности. Исследование проводилось на базе ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет» города Ставрополь. Опираясь на результаты исследования, был сделан вывод о том, что разный уровень тревожности может оказывать влияние на особенности самоотношения личности. Самоотношение и тревожность находятся в тесной связи друг с другом, так как уровень тревожности может оказывать влияние на личность и на ее отношение к себе.

Ключевые слова: самоотношение, тревожность, личность, самопонимание, самоинтерес.

Annotation. The article is devoted to the study of the peculiarities of the self-attitude of a person with different levels of anxiety. The main approaches in the study of self-attitude are revealed. The structure of self-relation according to S. R. Panteleev is presented. The types of self-attitude are described in detail: positive and negative. The differences between anxiety and anxiety are indicated, and the influence of the level of anxiety on the self-image of the personality is described. The purpose of the study is to identify the features of the self-attitude of a person with different levels of anxiety. A diagnostic study was developed and conducted aimed at studying students' self-attitude and anxiety levels, as well as identifying the influence of anxiety levels on personality self-attitude. Based on the results of our research, we can conclude that different levels of anxiety can affect the characteristics of a person's social attitude. Self-attitude and anxiety are in close connection with each other, as the level of anxiety can have an impact on the personality and on its attitude towards itself.

Key words: self-attitude, anxiety, personality, self-understanding, self-interest.

Введение. Формирование представлений о самом себе играет ключевую роль в становлении личности. Фундаментальными условиями успешной адаптации и социализации человека являются согласованность и непротиворечивость отношения к себе. Самоотношение влияет не только на самореализацию и самоактуализацию личности, но также на ее жизненную позицию, именно поэтому для того чтобы разобраться в поведении личности необходимо изучить и понять данный психологический феномен.

Самоотношение и тревожность находятся в тесной связи друг с другом, ведь разный уровень тревожности можем оказывать влияние на личность, следовательно, и на ее отношение к себе.

Например, при высоком уровне тревожности можно говорить о понятии «тревожного самосознания», такое состояние характеризуется низкой способностью к принятию себя, человек не ощущает себя полноценным. Внутри личности начинает возникать конфликт: «Я не могу принять себя таким, какой я есть, а, следовательно, не могу адекватно оценивать себя, свои достоинства или недостатки». И чем сильнее выражен этот конфликт, чем он глубже, тем больше человек склонен к самообвинению [3; 6].

Изложение основного материла статьи. В настоящие время нет единого термина для обозначения феномена «самоотношение», так как он рассматривается не только с разных сторон, но и в рамках разных подходов. В своих работах зарубежные авторы при описании феномена «самоотношение» используют такие термины как «самопринятия», «самоуважения», «самооценка» и «самоотношение». Отечественные авторы в основном, описывая данную проблему, применяют следующие термины: «глобальная самооценка», «самопринятие», «самоуважение», «самоотношение».

Такие авторы исследований как К. Роджерс, В.В. Столин, Е.Т. Соколова, С.Р. Пантелеев и т.д. не смотря на разные мнения насчет структуры этого феномена, выделяют общие его элементы:

- эмоционально-ценностный (аутосимпатия);
- эмоционально-оценочный (самоуважение).

Можно сказать, что они в основном описывают отдельные компоненты самоотношения, принимая их за единую структуру, но на самом же деле самоотношение является многокомпонентным психологическим образованием.

Именно поэтому нам представляются наиболее интересными взгляды авторов А.И. Слепуховой, Н.В. Калининой, которые на основе воззрений С.Р. Пантелеева, который определил самоотношение как проявление обобщенного смысла собственного «Я», которое отражает степень положительного или отрицательного отношения к своей личности [5, С. 284].

То есть самоотношение – это иерархическая система, которая имеет свою динамику и структуру. Структуру самоотношения по С.Р. Пантелееву мы представили ниже в виде рисунка.

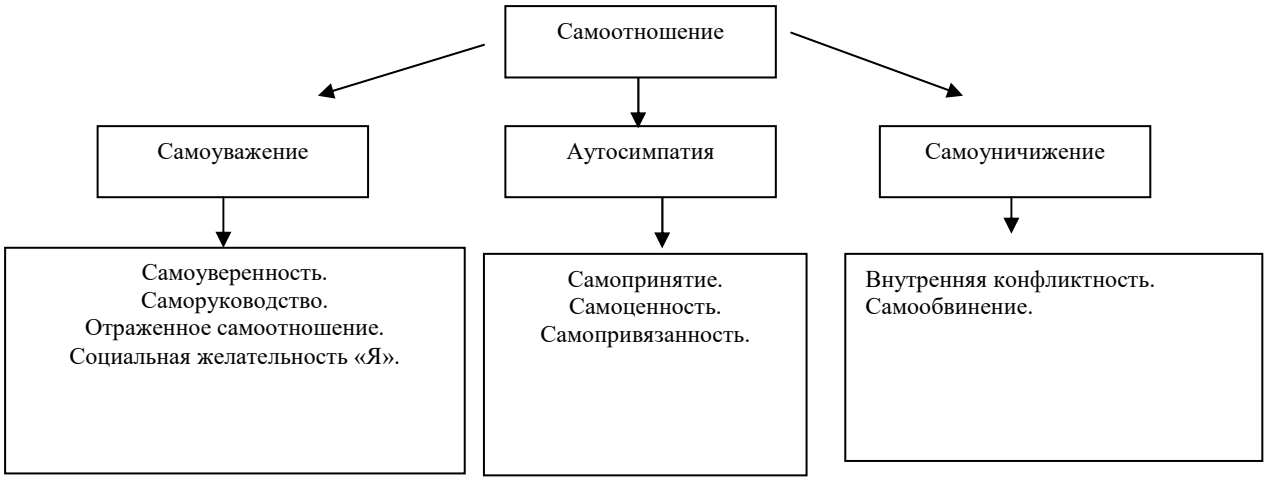


Рисунок 1. Структура самоотношения по С.Р. Пантелееву

Проявление каждого из этих компонентов может быть различным, и не всегда содержит одну направленность (позитивную или негативную).

Как правила выделяют три подхода в исследовании данного феномена. Первый подход – изучение самоотношения как компонента саморегуляции. В данном подходе описание самоотношения происходит через установку или эмоциональную составляющую установки [2, С. 116].

Второй подход – изучение самоотношения как личностной черты, которая образуется из-за необходимости для личности поддерживать определенное отношение к себе, это необходимо для комфортного существования в обществе [2, С. 117].

Третий подход – изучение самоотношения как аффективного компонента самосознания. То есть под самоотношением следует понимать отдельный вид эмоциональных переживаний разного уровня осознанности, выражающий отношение личности ко всем представлениям о себе [2, С. 119].

При позитивном самоотношении деятельность человека продуктивна, ему комфортно взаимодействовать с окружающими, и при этом взаимодействии его личность раскрывается с разных сторон, так как он верит в семя, свои силы и возможности, энергичен и самостоятелен, адекватно может оценивать риск, благодаря чему появляется положительное ожидание по поводу успешных результатов в своей деятельности. При негативном самоотношении у человека могут возникать трудности в общении и взаимодействии с людьми в обществе, он не осознаёт собственной ценности, не верит в себя и видит только свои недостатки [2, С. 115].

По словам Ноговицына Н.М., Лис Я.О., которые вслед за А.М, Прихожан отмечают тревожность - это когда человек испытывает эмоциональный дискомфорт, предчувствует неминуемую опасность. Это стабильное личностное образование, которое длится в процессе длительного периода времени, а также имеет свои импульсы и устойчивые формы выражения в поведении, в котором преобладают компенсаторные и защитные проявления [4, С. 338].

И.В. Заусенко и И.В. Озеров дают следующее определение тревожности: «Тревожность – это особое эмоциональное состояние личности, проявляющееся высоким уровнем эмоциональной напряженности, и сопровождается страхами, опасениями, беспокойством, которые приводят к нарушениям нормальной деятельности или общения человека. Это устойчивое качество личности, которое характеризуется двумя основными показателями: личностная и ситуативная тревожность» [1, С. 92].

Но мы считаем, что важно различать между собой тревогу и тревожность, так как тревога возникает в ответ на ситуацию, которая может нести опасность для личности, нет опасности – нет тревоги; тревожность не зависит от ситуации, а уже является чертой личности. В основном, термин «тревожность» используется для описания негативного эмоционального состояния или состояний, характеризующихся чувством возбуждения или подавленности. Если изучать тревожность с физиологической стороны, то она образуется в результате влияния конкретного стимула или ситуации, несущую опасность, угрозу или вред. Это состояние часто варьируется по интенсивности и может изменяться со временем в зависимости от уровня стресса, испытываемого человеком. Но в психологии таким понятием обозначают относительно стабильные индивидуальные различия в предпочтениях личности находиться в этом состоянии. И здесь уже тревожность будет относиться к личностной характеристике. Именно поэтому мы придерживаемся мнения А.В. Шевкун, который предполагает, что тревожность – характеристика личности, отражающая снижение порога чувствительности к различным стрессовым ситуациям [7, С. 82].

В диагностическом исследовании, которое проводилось на базе ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет» города Ставрополь, ставилась задача выявить особенности самоотношения 104 студента с разным уровнем тревожности.

Для выявления влияния различного уровня тревожности на самоотношение личности, мы провели диагностику тревожности испытуемых с помощью опросника Г. Айзенка «Самооценка психических состояний личности». Результаты исследования изображены на рис. 2.

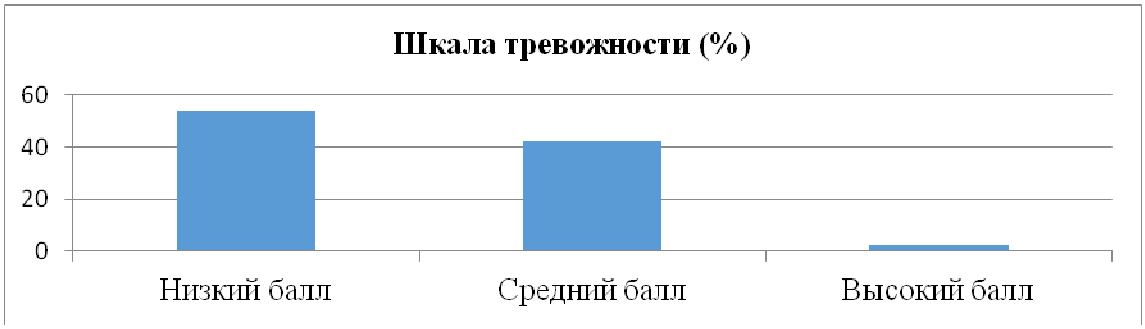


Рисунок 2. Процентное соотношение результатов показателей тревожности по опроснику Г. Айзенка «Самооценка психических состояний личности»

В результате диагностики нами было выделено две группы испытуемых:
– лица с низким уровнем тревожности (53,9%);
– лица со средним и высоким уровнем тревожности (46,1%).

На рисунке мы видим, что из опрошенных 53,9% имеют низкий уровень тревожности, 42,3% – средний уровень, и 3,8% – высокий уровень. Люди с высоким показателем тревожности рассматривают окружающий мир как опасность, угрозу собственному «Я», поэтому им тяжело приспособиться к условиям изменяющейся среды, также в большинстве случаев они имеют низкую самооценку, не верят в себя и свои способности. Чтобы это проверить нами был проведен тест-опросник самоотношения (В.В. Столин, С.Р.Пантелеев), целью которого являлось определить особенности самоотношения личности с разным уровнем тревожности. Полученные данные приведены на рис. 3 и рис. 4.

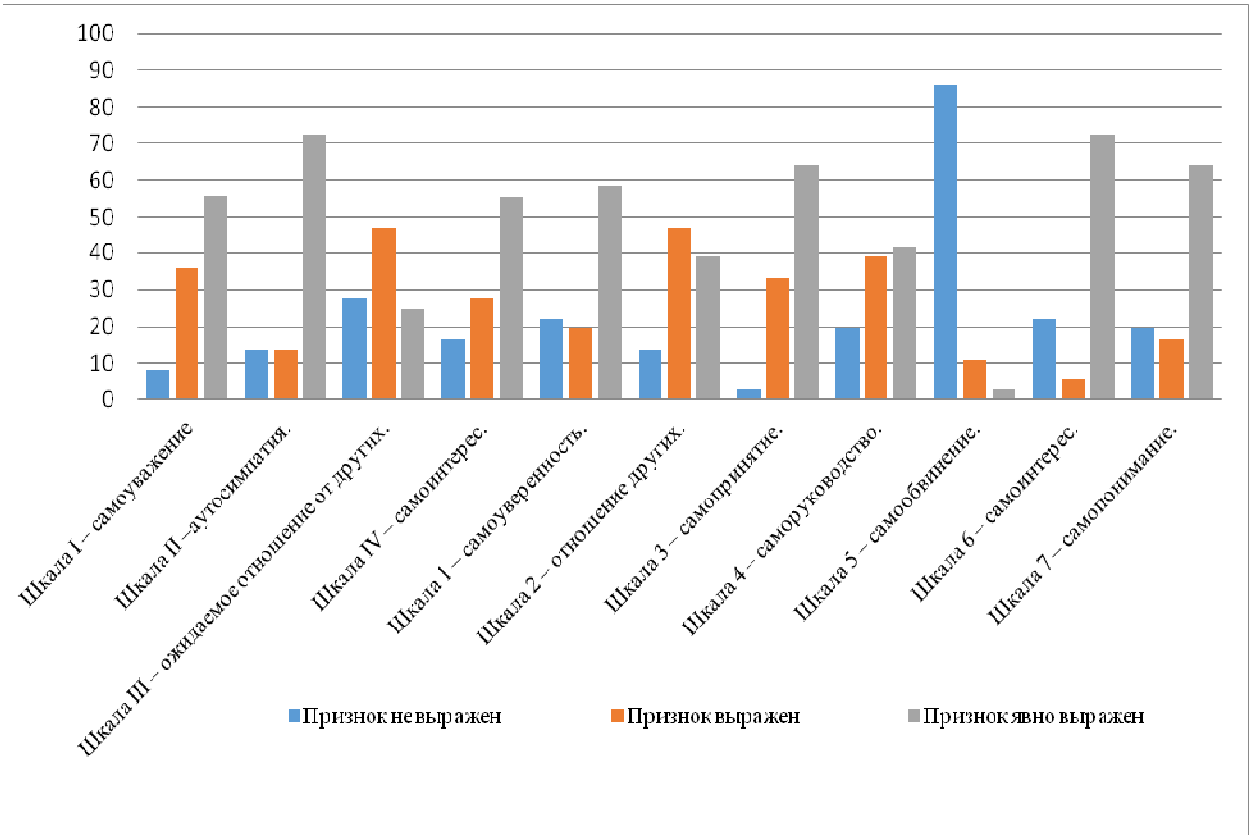


Рисунок 3. Процентное соотношение результатов показателей самоотношения у лиц с низким уровнем тревожности по тест-опроснику самоотношения (В.В. Столин, С.Р. Пантелеев)

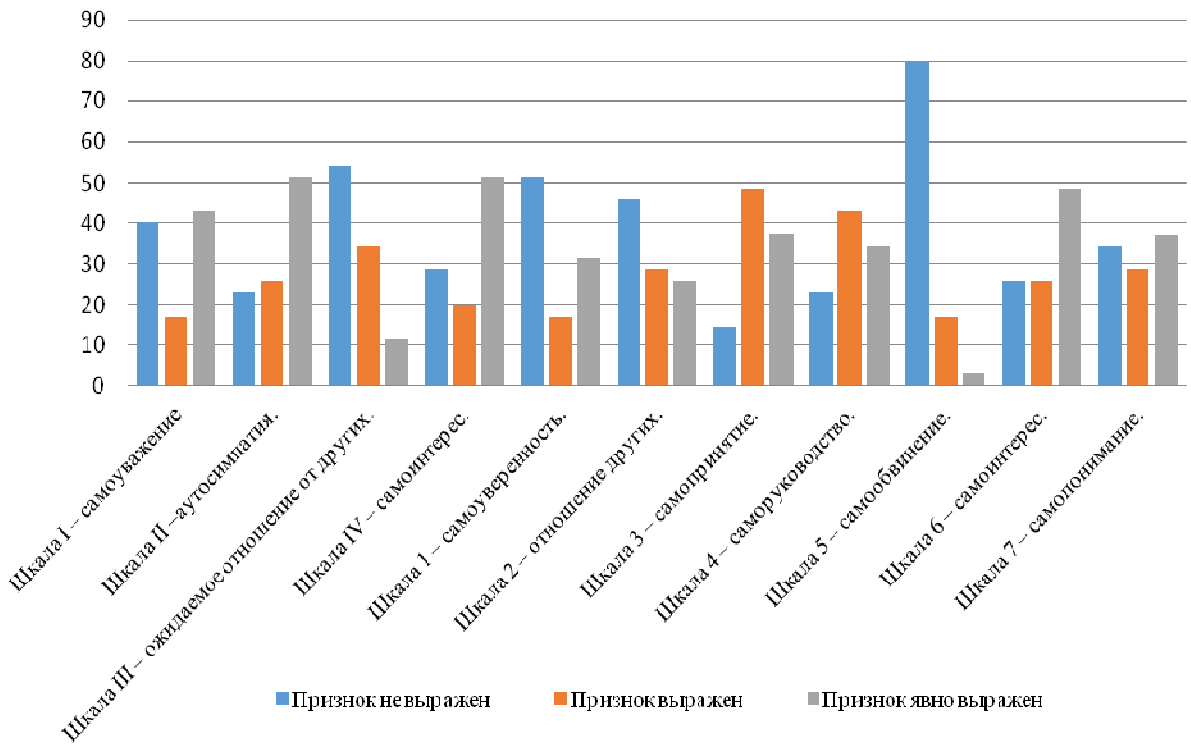


Рисунок 4. Процентное соотношение результатов показателей самоотношения у лиц со средним и высоким уровнем тревожности по тест-опроснику самоотношения В.В. Столин, С.Р. Пантелеев)

Сравнение двух групп проводилось с помощью критерия Манна-Уитни при уровне значимости – 0,05, который подтвердил различие между группами.

С помощью корреляционного анализа мы выявили взаимосвязь между уровнем тревожности и самоотношением студентов и получили следующие результаты: слабая и прямая связь по шкале «самообвинение», то есть чем выше уровень тревожности, тем выше самообвинение; по остальным шкалам связи слабые и обратные, это говорит нам о том, что чем выше уровень тревожности, тем слабее развито самоуважение, аутосимпатия, ожидаемое отношение от других, самоинтерес, самоуверенность, сомопонимение и т.д.

На основе этого анализа мы можем утверждать, что уровень тревожности может оказывать влияние на самоотношение личности. Так люди с низким уровнем тревожности доверяют себе и имеют позитивную самооценку, они уверенны в своих способностях и испытывают интерес к своей личности, собственным мыслям и чувствам. У людей с высоким уровнем тревожности выявлено слабое самоуважение и самопонимание. Они, в основном, склонны видеть в себе только недостатки (возможно, им свойственно раздражительность, презрение и вынесение самоприговоров), имеют низкую самооценку, не верят в себя и свои возможности. Но важно отметит, что в данной выборке у лиц с низким, среднем и высоким уровнем тревожности выявлены низкие показатели по самообвинению.

Выводы. Таким образом, проведя диагностическое исследование, мы можем сделать вывод о там, что в зависимости от уровня тревожности самоотношение личности будет уметь свои особенности:

1. чем выше уровень тревожности, тем выше самообвинение;
2. чем выше уровень тревожности, тем слабее развито самоуважение, аутосимпатия, ожидаемое отношение от других, самоинтерес, самоуверенность, сомопонимение и т.д.

У людей с низким уровнем тревожности явно выражены признаки по шкалам самоуважения, самопонимание, аутосимпатия, самоуверенность и самопринятие. Они доверяют себе и имеют позитивную самооценку, уверенны в своих способностях и испытывают интерес к своей личности, собственным мыслям и чувствам.

У большинства участников исследования со средним и низким уровнем тревожности признаки по приведенным выше шкалам не выражены. Они в основном склонны видеть в себе только недостатки, им свойственно презрение и вынесение самоприговоров, имеют низкую самооценку, не верят в себя и свои возможности, признаки по школе «ожидаемое отношение от других» не выражены. Важно отметит, что в данной выборке у лиц с низким, среднем и высоким уровнем тревожности выявлены низкие показатели по самообвинению.

Литература:

1. Заусенко, И.В., Озерова Е.В. Связь тревожности и мотивации к обучению у студентов / И.В. Заусенко, Е.В. Озерова // Педагогическое образование в России. – 2019. – С. 90-96.

2. Косенко, К.А. Самоотношение личности: теоретический аспект исследований / К.А. Косенко, Н.В Калинина // Вестник студенческого научного общества ГОУ ВПО "Донецкий национальный университет". – 2021. – Т. 2, № 13-2. – С. 115-120

3. Матвеева, О.А., Айсувакова Т.П., Сорокопуд Ю.В. Особенности проявления тревожности в подростковом возрасте / О.А. Матвеева, Т.П. Айсувакова, Ю.В. Сорокопуд // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70-3. – С. 307-310.

4. Ноговицына, Н.М., Лис Я.О. Исследование уровня тревожности у подростков / Н.М. Ноговицына, Я.О. Лис // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – №64- 3. – С. 338-341

5. Слепухова, А.И. Самоотношение личности молодых людей / А.И. Слепухова, Н.В. Калинина // Социально-гуманитарные проблемы образования и профессиональной самореализации (Социальный инжинер-2019). – 2019. – С. 283-285
6. Сорокопуд, Ю.В., Матвеева О.А. Влияние семейного воспитания на подростковую тревожность / Ю.В. Сорокопуд, О.А. Матвеева // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 2 (87). – С. 66-68.
7. Шевкун, А.В. Понятие школьная тревожность в России и за рубежом / А.В. Шевкун // Гуманитарный научный журнал. – 2017. – №1. – С. 80-85.

Психология

УДК 159.9
доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры общей психологии и психологии личности Петрова Нина Федоровна
ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь);
магистрант 2-го курса Сорокина Инна Игоревна
ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь)

КОПИНГ-СТРАТЕГИИ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ В СИТУАЦИИ КИБЕРБУЛЛИНГА

Аннотация. В статье раскрываются понятия «копинг-стратегия» и «стрессоустойчивость», «кибербуллинг» в отечественной и зарубежной литературе, а также рассматривается проблема применения эффективных копинг-стратегий студентов в ситуации кибербуллинга. Приведены результаты эмпирического исследования, проведенного на базе ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет» г. Ставрополя, Ставропольского края, стрессоустойчивости и копинг-стратегий в ситуации кибербуллинга. Большое внимание уделяется необходимости развить эффективные копинг-стратегии, релевантные кибербуллингу. Применены методики психологического тестирования. Установлено, что специфика выбора копинг-стратегий может определяться уровнем стрессоустойчивости. В исследовании приняли 25 студентов, так как молодежь, проводя большое количество времени в социальных сетях, подвергает себя опасности стать жертвой киберпреступлений.
Ключевые слова: кибербуллинг, копинг-стратегии, стрессоустойчивость, студенты, студенчество, сеть интернет, социальные сети.
Annotation. The article reveals the concepts of «coping strategy» and «stress tolerance», «cyberbullying» in domestic and foreign literature, and also considers the problem of using effective coping strategies of students in a situation of cyberbullying. The results of an empirical study conducted on the basis of the North Caucasus Federal University in Stavropol, Stavropol Territory, stress resistance and coping strategies in the situation of cyberbullying are presented. Much attention is paid to the need to develop effective coping strategies relevant to cyberbullying. Psychological testing techniques have been applied. It is established that the specifics of the choice of coping strategies can be determined by the level of stress resistance. 25 students took part in the study, as young people, spending a lot of time on social networks, expose themselves to the danger of becoming a victim of cybercrime.
Key words: cyberbullying, coping strategies, stress tolerance, students, the Internet, social networks.

Введение. Стремительное развитие информационных технологий создало почву для активного общения в Интернете. Взаимодействие в сети занимает большую часть жизни молодых людей в возрасте от 18 до 24 лет, поэтому так важно исследовать их поведение в интернет-пространстве.

Проблема кибербуллинга довольно нова, со временем информация дополняется различными новыми исследованиями.

В последние годы работы, направленные на изучение совладающего поведения, стали популярными в российской психологии, что заняло центральное место в междисциплинарных разработках в психологии.

Изложение основного материала статьи. Согласно исследованиям Оксфордского университета и Бирмингемского университета, молодые люди, над которыми издеваются в Интернете, в два раза чаще подвергаются риску членовредительства и попыток самоубийства [6].

Существует множество формулировок кибербуллинга, в некоторых источниках данный феномен определяется как использование информационно-коммуникационных технологий (электронная почта, мобильный телефон) для преднамеренного повторного враждебного поведения человека или группы лиц, направленного на оскорбление других людей [2].

Согласно Дж. В. Патчин и С. Хиндудж, кибербуллинг – это намеренное действие, совершенное с целью причинения вреда, ущерба при помощи компьютеров, мобильных устройств и других электронных ресурсов против тех, кто не может предотвратить или остановить такое поведение со стороны. П. К. Смит определяет кибербуллинг как «агрессивное, преднамеренное действие, совершаемое неоднократно, группой или индивидуально против жертвы, которая не может защитить себя, посредством электронной формы общения» [4].

Кибербуллинг стал угрозой по целому ряду причин: атаки правонарушителей не имеют ограничений ни временных, ни географических, злоумышленник действует анонимно или под псевдонимом, множество пользователей могут стать свидетелями атаки, а угрозы и оскорбления могут оставаться онлайн-пространстве в течение длительного периода после окончания конфликта, атаки более агрессивны, чем при традиционных формах запугивания, из-за того, что злоумышленник не может видеть реальную реакцию жертвы, такие атаки обычно не единичны [2].

Распространенные формы кибербуллинга включают в себя:

1. Флейминг (перепалки) – кратковременная эмоциональная реплика, которая происходит между двумя или более людьми в сети Интернет. В то же время эта форма кибербуллинга может перерасти в затяжной конфликт, где может скрываться человек, совершающий спонтанные нападения на другого человека, вызывая у него сильные эмоциональные переживания в форме тревоги, что уже переходит в форму незаконного психологического насилия;
2. Нападки, нескончаемые изнуряющие атаки – это проявляется в виде многократно повторяющихся оскорбительных сообщений;
3. Клевета – эта форма кибербуллинга заключается в распространении унизительной, а также искаженной информации об одном или нескольких лицах. Например, это может быть текстовые сообщения, электронные письма, фотографии, видео и многое другое, стоит заметить, что часто такие материалы носят сексуальный и агрессивный характер;
4. Самозванство – конкретный человек выдает себя за выбранную им жертву и использует ее данные, пароли для доступа к аккаунту в социальной сети, при этом от ее имени ведет переписку и осуществляет другие действия;

5. Надувательство и выманивание конфиденциальной информации, а затем ее распространение на просторах сети Интернет – это означает, что в результате этих действий можно получить определенную информацию, а также публиковать ее в социальных сетях;

6. Отчуждение (остракизм, изоляция) – этот тип кибербуллинга может встречаться в сети, где существуют онлайн-сообщества или группы с определенной тематикой. Человек присоединяется к сообществу (группе) в Интернете, где есть и другие люди, при общении с которыми возникает недопонимание или конфликт, когда конкретного человека удаляют из «списка друзей» этой группы. Позже этот человек находится в подавленном эмоциональном состоянии, самооценка также может быть занижена;

7. Киберпреследование – это означает тайное отслеживание потенциальной жертвы с целью организации и осуществления нападения, избиения, изнасилования и других действий, совершенных в отношении жертвы;

8. Хеппислепинг – в рамках этой формы рассматривается размещение видеороликов в социальных сетях, где «есть записи с реальными сценами избиений, насилия, при этом, будучи выпущенными в сеть без согласия жертвы, их могут увидеть тысячи или миллионы людей»;

9. Кибертролли – это проявляется в публикации негативной, меланхоличной, а также критической информации на страницах в социальных сетях, на сайтах; бывают случаи, когда информация транслируется на мемориальных страницах, тем самым провоцируя сильную эмоциональную реакцию у потенциальной жертвы;

10. Секстинг – эта форма относится к распространению или публикации фотографий и видеороликов сексуального характера, где один или несколько человек являются полуобнаженными или обнаженными [5].

В настоящее время условия жизни человека часто называют экстремальными и способствуют развитию стресса. Это приводит к общему снижению безопасности человека [3].

Понятие «стресс» впервые было использовано канадским физиологом Гансом Селье в 1936 году. В наше время этот термин прочно укрепился в повседневную жизнь каждого человека. Стресс – это отклик организма на ситуацию или явление, которое привело к потере психологического баланса. Например, ссора со сверстниками или конфликт с родственниками, любой профицит физической нагрузки, воздействие вредных факторов окружающей среды могут привести к физиологическому стрессу [7].

Понятие «стрессоустойчивость» вошло в обиход психологов сравнительно недавно, в связи с теорией стресса, разработанной во второй четверти прошлого века канадским ученым Гансом Селье [10].

Согласно взглядам К.К. Платонова и В.Л. Марищука, стрессоустойчивость – это способность индивида контролировать себя, свое психическое состояние и поведение при выполнении трудоемких и опасных видов деятельности, сохранение работоспособности на требуемом уровне даже под воздействием стрессовых факторов.

В. М. Писаренко под стрессоустойчивостью индивида имеет ввиду способность изменять свое эмоциональное состояние в ответ на сложные и опасные ситуации извне, что, следовательно, приводит не к снижению, а наоборот, к повышению работоспособности [9].

Стрессовые ситуации, возникающие в студенческий период, зависят как от контекста, так и от оценки ситуации самим человеком, а также от взаимодействия этих факторов на психологическом и физическом уровне в целом.

Изучение процессов преодоления стрессовых факторов позволяет выявить особенности совладающего поведения, направленные на борьбу с ситуациями стресса, и разрабатывать превентивные меры для уменьшения стресса, что соответствует снижению уровня стресса, поскольку основной функцией копинг-стратегий является эффективная адаптация человека к требованиям окружающей среды.

Проблема совладающего поведения личности представлена в работах зарубежных и отечественных ученых, таких как: И.Р. Абитов, А.Ф. Бондаренко, Е.Ф. Дубов, Е.Р. Исаева, А.Н. Коваленко, Р. Лазарус и другие [8].

Термин «копинг» произошел от английского «to cope», что определяется как «справляться, преодолевать». Впервые это понятие было использовано в 1962 году Л. Мерфи в материалах о способах преодоления детьми кризисов развития. В дальнейшем исследовании механизмов совладания было тесно связано с изучением психологического стресса [1].

А. Эбата и Р. Мус выделяют два стиля совладания: «контактный копинг» (approach coping) и «копинг избегание» (avoidance coping).

Р. Лазарус и С. Фолкман обозначают два способа совладания со стрессом:

– «эмоционально-ориентированный» (контролирует негативные чувства, вызванные сложной ситуацией);

– «проблемно-ориентированный» (действия направлены на изменение ситуации).

Эмоционально-ориентированное совладание со стрессом предполагает контроль эмоциональной реакции на стрессовые ситуации. Люди могут достичь этого, изменив свое поведение (бихевиоральный подход), что позволяет им отвлечься от проблем.

Проблемно-ориентированное совладание со стрессом направлено на снижение опасности стрессовой ситуации или расширение ресурсов индивида для ее преодоления [1].

В эмпирическом исследовании главной задачей являлось определение популярных копинг-стратегии среди студентов высшего учебного заведения в ситуации кибербуллинга.

В исследовании проводилась диагностика респондентов посредством использования следующих методик: методика «Индикатор копинг-стратегий» Д. Амирхана (адаптация Н.А. Сирота и В.М. Ялтонский), тест самооценки стрессоустойчивости (С. Коухена и Г. Виллиансона); анкета «Активность в интернете и включенность в ситуации кибербуллинга».

Площадкой для проведения исследования послужил ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», выборка эмпирического исследования состояла из студентов университета в возрасте от 18 до 24 лет.

Результаты эмпирического исследования, проведенного в университете, позволило увидеть истинную картину цифрового мира и отношение к нему студенческой молодежи.

Выяснилось, 36,8% всех респондентов проводят в Интернете в среднем около 10 часов в будний день, 63,2% – в выходные. Самыми распространенными видами деятельности в сети являются:

– создание и размещение своего контента – 89,5% всех опрошенных;

– просмотр фильмов, сериалов, прослушивание музыки – 73,3%;

– общение с друзьями, оформление заказов и приобретение разных товаров, чтение новостей, статьи и блогов, осуществление подготовки к учебе – 68,4%.

Признанными среди респондентов социальными сетями стали:

– Instagram (84,2%);

– ВКонтакте (84,2%);

– Twitter (47,4%).

Респонденты также определили ряд часто используемых мессенджеров:

– Telegram (100%);
– WhatsApp (73,7%);
– Discord (42,1%).

63,2% респондентов утверждают, что за последние 12 месяцев их знакомые, друзья сталкивались с издевательствами, оскорблениями и грубостью в свой адрес в интернете или личных сообщениях, 31,6% – не могут дать достоверную информацию и только 5,3% дали отрицательный ответ. Более 50% опрошенных сами являлись жертвами кибербуллинга, 47,4% – выступали в роли агрессоров.

Результаты теста самооценки стрессоустойчивости (С. Коухена и Г. Виллиансона) показали удовлетворительный уровень стрессоустойчивости у группы респондентов – 18,4 баллов.

Анализ эмпирических данных по тесту диагностики копинг-стратегий Д. Амирхана (адаптация Н.А. Сирота и В.М. Ялтонский) показал, что чаще всего среди студенческой молодежи преобладает копинг-стратегия «поиск социальной поддержки».

Средние показатели выбора подходящего совладающего поведения:
– «поиск социальной поддержки» (23,1);
– «разрешение проблем» (22,4);
– «избегание проблем» (21,5).

Важно отметить, такой способ совладания, как «избегание проблем» замыкает данный список. Это говорит о том, что студенческая молодежь в настоящее время склонна не откладывать решение каких-либо сложных ситуаций и берут ответственность за происходящее на себя, действуя не в роли жертвы, а с позиции силы.

Выводы. В наши дни, как никогда, актуальная проблема киберзапугивания, а также выбора эффективной копинг-стратегии в нестандартной ситуации. Результаты проведенного эмпирического исследования позволили сделать вывод о взаимосвязи между уровнем стрессоустойчивости и выбором эффективного совладающего поведения в ситуации кибербуллинга. Группа респондентов показала удовлетворительный уровень стрессоустойчивости, что полностью объясняет выбор копинг-стратегии «поиск социальной поддержки», поскольку на этом уровне достаточно сложно полностью взять на себя ответственность и самостоятельно прийти к положительному решению сложной ситуации. Именно поэтому студенческая молодежь находит выход в коллективном поиске решения какой-либо проблемы, возникшей в сети Интернет.

Литература:

1. Аскарова, Г. Основные подходы к изучению копинг-стратегий в трудных жизненных ситуациях / Г. Аскарова, Э.З. Усманова // SCIENTIFIC PROGRE. – Volume: 1. – ISSUE: 5. – 2021. – С. 308-316.
2. Бочкарева, Е.В. Теоретико-правовые аспекты кибербуллинга / Е.В. Бочкарева, Д.А. Стренин // Всероссийский криминологический журнал. – 2021. – № 1. – Т. 15. – С. 91-97.
3. Гадаборшева, З.И. Особенности проявления стрессоустойчивости у школьников и студентов в процессе обучения / З.И. Гадаборшева, Ш.И. Булуева, М.Р. Бекова // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 6 (85).– С. 375-376.
4. Дейнека, О.С. Кибербуллинг и виктимизация: обзор зарубежных публикаций / О.С. Дейнека, Л.Н. Духанина, А.А. Максименко // Перспективы науки и образования. – 2020. – № 5 (47). – С. 273-292.
5. Копылова, О.П. Кибербуллинг в современных условиях: возможности правового регулирования / О.П. Копылова, С.В. Медведева, Ю.В. Калашникова // Право: история и современность. – 2021. – № 1(14). – С. 97-103.
6. Колодезникова, М.В. Кибербуллинг и его психологические последствия / М.В. Колодезникова, Е.В. Николаев // The Scientific Heritage. – 2020. – № 56. – С. 52-54.
7. Куралева, О.О. Стресс и депрессия в современном мире / О.О. Куралева, В.А. Лушников // Проблемы педагогики. – 2020. – №1. – С. 55-56.
8. Разуваева, Т.Н. Особенности копинг-стратегий у студентов с разным типом акцентуации характера / Т.Н. Разуваева, М.А. Чуйкова, К.Е. Маслова // The Collection of Humanitarian Researches. Electronic scientific journal. – №1(26) 2021. – С. 14-18.
9. Самвелян, Ф.Г. Стрессоустойчивость личности как психологический феномен / Ф.Г. Самвелян, Н.А. Кора // StudNet. – 2020. – №3. – С. 141-146.
10. Селье, Г. Стресс без дистресса / Г. Селье. – М.: Инфра-М, 2002. – 125 с.

Психология

УДК159

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры общей психологии и психологии личности Петрова Нина Федоровна
ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь);
магистрант 2-го курса Сойко Елена Викторовна
ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь)

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ В ДЕТЕРМИНАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТРЕССА В УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Статья посвящена исследованию роли эмоциональной устойчивости в детерминации профессионального стресса в управленческой деятельности. Описана специфика управленческой деятельности. Обращается внимание на специфику рассмотрения феномена профессионального стресса в современной науке. Раскрываются основные подходы к определению понятия «эмоциональная устойчивость». Цель исследования заключается в изучении роли эмоциональной устойчивости в детерминации профессионального стресса в управленческой деятельности. Исследование проводилось на базе государственных учреждений дорожной отрасли Ставропольского края. В нем приняли участие 103 управленца среднего звена в возрасте от 30 до 55 лет. Полученные результаты позволяют сделать вывод о наличии связи между эмоциональной устойчивостью личности и профессиональным стрессом.

Ключевые слова: эмоциональная устойчивость, профессиональный стресс, управленческая деятельность, управленец среднего звена, личность.

Annotation. The article is devoted to the study of the role of emotional stability in the determination of occupational stress in managerial activity. The peculiar features of managerial activity are described. The authors drew attention to the specifics of consideration of the phenomenon of occupational stress in modern science. The main approaches to the definition of the concept of «emotional stability» are revealed. The purpose of the research is to study the role of emotional stability in the determination of

occupational stress in managerial activity. The research was conducted on the basis of state institutions of the road industry of the Stavropol Territory, 103 middle managers aged 30 to 55 years participated in the survey. The findings obtained allow us to conclude that there is a connection between the emotional stability of the individual and occupational stress.
Key words: emotional stability, occupational stress, managerial activity, middle manager, personality.

Введение. Профессиональный стресс является одним из вызовов современного общества с его высоким уровнем конкуренции и динамизмом. Без сомнения, профессиональный стресс оказывает особое влияние на руководителей разных уровней. При этом профессиональная деятельность управленцев среднего звена более эмоционально насыщенная и напряженная по сравнению с вышестоящим руководством, поскольку зачастую им делегируется часть функций последнего, помимо реализации функций непосредственного управления структурными подразделениями организации. Зачастую последствия профессионального стресса оказывают разрушительное физическое, психологическое и социальное воздействие на человека, приводят к профессиональным и личностным деформациям. Минимизация последствий стресса у субъектов управленческого труда особенно актуальна в современных условиях социальной и экономической нестабильности.

Индивидуальная реакция на стресс модерируется различными механизмами, определяющими силу воздействия стрессора на человека. Исследования показывают, что различные личностные характеристики особенно вовлечены в эмоциональную оценку ситуации и играют существенную роль в восприятии стресса и реакции на него. Именно поэтому значение личностных особенностей индивида в генезисе и преодолении стресса не вызывает сомнения у современных исследователей. И в то же время именно особенности взаимосвязи характеристик эмоциональной реактивности и личности, роль личностной детерминации в развитии стресса являются наименее изученными и привлекают к себе повышенное внимание.

Эмоциональная устойчивость (стабильность) личности – одна из ключевых предпосылок успешного решения основных жизненных задач, а также сохранения психического и физического здоровья, которой посвящены многие современные психологические исследования.

Изложение основного материала статьи. Управление является древнейшей областью человеческой деятельности принципиально отличающейся от прочих ее видов и выражается в реализации универсальных управленческих функций – планировании, прогнозировании, мотивировании, принятии решений, контроля и др.

Характерной особенностью управленческого труда выступает многоплановость и сложность решаемых задач, недостаточный или избыточный объем властных полномочий, повышенная интенсивность рабочей нагрузки, необходимость принятия решений в условиях ограниченного временного ресурса, конфликтность коммуникаций.

Специфика управленческой деятельности проявляется в повышенных требованиях, предъявляемых к профессионализму и личности управленца, позволяющим ему успешно функционировать в условиях профессиональной среды. В научной литературе управленческая деятельность характеризуется высоким уровнем стрессогенности.

Совместный отчет Европейского фонда улучшения условий жизни и труда и Европейского агентства по безопасности и гигиене труда показал, что 25% работников испытывают стресс, связанный с работой, при этом интенсивность труда упоминалась в качестве ключевого фактора стресса. Почти 80% управленческого персонала заявили, что испытывают профессиональный стресс, и более половины считают своей главной проблемой нехватку времени. Примерно каждый четвертый работник сообщил о неблагоприятных последствиях для здоровья, вызванных работой [3].

Согласно статистическим данным экономический ущерб, наносимый профессиональным стрессом, обходится странам Евросоюза в 26,47 млрд. долларов США в год [3].

Влияние профессионального стресса на работоспособность и благополучие сотрудников, а также на организационные результаты, такие как производительность труда и текучесть кадров выделило его в качестве актуальной научной проблемы современности.

На сегодняшний день не существует единого и общепризнанного определения понятия «профессиональный стресс». Например, Всемирная организация здравоохранения определяет профессиональный стресс как стресс, с которым люди сталкиваются в ответ на требования к работе и различные виды давления, не соответствующие их уровню знаний и способностей и которые, таким образом, ставят под сомнение их способность справляться с трудностями [1, С. 4].

Согласно Т.А. Бир и Дж.Э. Ньюман профессиональный стресс – это ситуация, возникающая в результате взаимодействия людей и их профессиональной среды и характеризующаяся внутриличностными изменениями, которые вынуждают их отклоняться от нормального функционирования [5, С. 531].

Самоукина Н.В. рассматривает профессиональный стресс как напряженное состояние работника, возникающее у него при воздействии эмоционально-отрицательных и экстремальных факторов, связанных с выполняемой профессиональной деятельностью [2].

Обобщая приведенные определения можно констатировать, что профессиональный стресс – это состояние, вызванное ситуациями на рабочем месте, негативно влияющими на производительность труда сотрудников и их общее самочувствие.

Специфика понятия «профессиональный стресс» заключается в отражении причин, проявлений и последствий стрессового состояния, возникающего при осуществлении различных видов профессиональной деятельности.

Исследования показали, что существуют многообразные фундаментальные причины, способствующие возникновению профессионального стресса, такие как, чрезмерная рабочая нагрузка, внутриорганизационные конфликты, двусмысленность ролей, неудовлетворенность работой и т.д. (Suleman et al., 2018). По данным Американского института стресса (2017) основные причины профессионального стресса включают в себя несправедливое обращение, продолжительный рабочий день, недостаточное признание или вознаграждение за выполненную работу, отсутствие профессиональной стабильности, организационную политику и, в частности, высокие требования для достижения целей без достаточных полномочий или ресурсов [5].

Вместе с тем многие ученые сходятся во мнении, что личность также играет важную роль в выражении симптомов, связанных с профессиональным стрессом. Поэтому, на наш взгляд, значительный интерес представляют исследования индивидуальных особенностей личности в детерминации такого феномена как профессиональный стресс.

Изначально проблематика детерминации личностных качеств и стресса изучалась в контексте развития психологического стресса и подробно освящена в трудах Бодрова В.А.

В фокусе внимания ученых, занимающихся изучением причин возникновения профессионального стресса, первоначально находились объективные условия его возникновения, впоследствии же их научный интерес сосредоточился на личностных особенностях и характеристиках субъекта труда.

Ведущую роль в развитии профессионального стресса большинство современных авторов отдают психологическим факторам, связанным с индивидуально-личностными особенностями человека.

Видные теоретики зарубежной науки в области изучения личности (Г. Олпорт, Д. Гилфорд, Р. Кэттелл, Г. Айзенк,

Р. МакКрае, П. Коста и др.) описывают ее структуру в виде пирамиды, в основание которой помещаются обобщенные характеристики – факторы, являющиеся общими особенностями в структуре личности. В 1963 году Уорэн Норман первым идентифицировал наряду с экстраверсией, конформностью, сознательностью и открытостью новому опыту эмоциональную стабильность как одну из пяти фундаментальных характеристик, по мнению большинства ученых, в большей или меньшей степени представленных в каждой личности. Диада «эмоциональная стабильность – эмоциональная нестабильность» – это один из основных параметров личности в модели Р. МакКрае – П. Коста.

Немало исследований посвящено изучению взаимосвязи профессионального стресса и таких свойств личности как экстраверсия, психотизм и невротизм. Установлено, что психотизм и невротизм имеют положительную связь с профессиональным стрессом, в то время как экстраверсия отрицательно связана со стрессом. Экстраверсия является предиктором профессионального стресса, поскольку формирует у человека склонность к конструктивным чувствам. Психотизм и невротизм обусловливают склонность личности к переживанию нежелательных чувств, и эта склонность способствует возникновению и развитию профессионального стресса. Несмотря на активно ведущиеся научные разработки по исследуемой проблеме, на наш взгляд, вопросам взаимосвязи профессионального стресса и эмоциональной устойчивости уделено недостаточно исследовательского внимания.

Прежде чем перейти к рассмотрению роли эмоциональной устойчивости в детерминации профессионального стресса следует определить содержание данного понятия.

Отечественная психологическая наука возникновением термина «эмоциональная устойчивость» обязана исследованиям поведения человека в контексте экстремальных условий. Значительный массив научных трудов относится к области прикладной психологии: авиационной (Р.Н. Макаров, В.Л. Марищук, В.А. Плахтиенко и др.), инженерной (К.М. Гуревич, П.Б. Зильберман, Е.А. Милерян и др.), психологии спорта (Л.М. Аболин, О.В. Дашкевич, А.Ц. Пуни, А.Я. Чебыкин) [1].

Как правило, выделяют четыре подхода к пониманию сущности понятия «эмоциональная устойчивость».

Первый подход (В.И. Евдокимов, Ю.Н. Кулюткин, В.Л. Марищук, Е.А. Милерян, В.Л. Мирошин, К.К. Платонов, Е.А. Плетницкий, Г.С. Сухобская) характеризуется сведением эмоциональной устойчивости к проявлениям волевых характеристик личности, и определяет ее как способность управлять возникающими эмоциями в процессе выполнения деятельности [1].

Мы придерживаемся мнения сторонников второго подхода (Л.М. Аболин, Г.Ю. Гольева, В.И. Долгова, П.Б. Зильберман, О.А. Сиротин, С.В. Субботин), рассматривающих эмоциональную устойчивость как интегративное свойство личности. На наш взгляд, именно данный подход наиболее полно отражает суть рассматриваемого понятия.

В рамках третьего подхода (Ю.М. Блудов, В.Д. Небылицин, К.М. Гуревич и др.) эмоциональная устойчивость обуславливается особенностями темперамента, силой нервной системы по отношению к возбуждению и торможению, подвижностью нервных процессов [1].

Представители четвертого подхода (А.В. Алексеев, А.Е. Ольшанников, О.А. Черникова и др.) исследуют эмоциональную устойчивость во взаимосвязи с самим эмоциональным процессом в сложной для человека ситуации, уделяя особое внимание его качествам и свойствам [1].

Однако все авторы согласились с тем, что эмоциональная устойчивость позволяет человеку сохранять работоспособность в стрессогенных условиях деятельности.

Нам представляются наиболее интересными взгляды Л.М. Аболина, согласно которым структуру эмоциональной устойчивости составляют когнитивный, качественный, динамический и экспрессивный компоненты [1].

В диагностическом исследовании, проведенном на базе государственных учреждений дорожной отрасли Ставропольского края, ставилась задача выявить влияние эмоциональной устойчивости на уровень профессионального стресса.

Диагностика респондентов осуществлялась с использованием Пятифакторного личностного опросника Р. МакКрае – П. Коста («Большая пятерка»). Уровень профессионального стресса диагностирован с помощью методики «Оценка профессионального стресса» (опросник Л.И. Вайсмана).

В результате диагностики было установлено, что 5,83% из опрошенных имеют низкий уровень профессионального стресса, 81,55% – средний уровень, и 12,62% – высокий уровень.

Корреляционный анализ выявил наличие слабой и обратной связи между уровнем профессионального стресса и эмоциональной устойчивостью респондентов. Это свидетельствует о том, что чем слабее развита эмоциональная устойчивость личности, тем выше уровень профессионального стресса.

Полученные данные позволяют утверждать, что эмоциональная устойчивость может оказывать влияние на уровень профессионального стресса субъекта управленческого труда. Эмоционально стабильные люди переносят незначительные стрессы и неурядицы повседневной жизни, не проявляя эмоционального расстройства, беспокойства, нервозности, напряжения или гнева. Они способны сохранять самообладание при незначительном эмоциональном напряжении, довольно постоянны в своем настроении и обычно быстро возвращаются к нему после испытанного существенного стресса. Эмоционально неустойчивый человек, напротив, подвержен довольно частым и порой непредсказуемым изменениям настроения, которые могут колебаться от полюса к полюсу.

Таким образом, эмоциональная устойчивость является фундаментальной чертой личности, связанной с уравновешенностью, особенно перед лицом вызовов и угроз повседневной жизнедеятельности. Она позволяет человеку выработать целостный и сбалансированный способ восприятия жизненных проблем. Эта способность и структурированное восприятие помогают сохранять эмоциональное равновесие в стрессовых обстоятельствах, в том числе в негативных условиях профессиональной среды.

Выводы. Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что существует значимая связь между таким свойством личности как эмоциональная устойчивость и профессиональным стрессом. Чем слабее развита эмоциональная устойчивость личности, тем более высокий уровень профессионального стресса она испытывает. Анализ полученных данных позволяет нам констатировать, что эмоциональная устойчивость может оказывать влияние на уровень профессионального стресса субъекта управленческого труда.

Не вызывает сомнения тот факт, что эмоциональная устойчивость помогает человеку адаптироваться к стрессогенным условиям профессиональной среды.

Литература:

1. Лещенко, Ю.П. Теоретические подходы к изучению эмоциональной устойчивости будущих педагогов в процессе обучения в вузе / Ю.П. Лещенко, О.Н. Кажарская. // Молодой ученый. – 2018. – № 16 (202). – С. 280-283. – URL: https://moluch.ru/archive/202/49671/ (дата обращения: 05.03.2022).
2. Самоукина, Н.В. Психология профессиональной деятельности / Н.В. Самоукина – СПб.: Питер, 2003. – 219 с.
3. Bolliger, L., Lukan J., Colman E., Boersma L., Luštrek M., De Bacquer D., Clays E. Sources of Occupational Stress among Office Workers – A Focus Group Study. Int. J. – Environ. Res. – Public Health. – 2022. Retrieved from URL:

https://www.mdpi.com/journal/ijerph.
4. Mohammad, A. Occupational Stress and Its Management: A Comparative Study of Information Technology (IT) Employees in Pune and Chandigarh. Thesis for the degree of Doctor of Philosophy. – 2021. – p. 234. Retrieved from URL: https://www.researchgate.net/publication/353261280.
5. Suleman, Q., Khattak A.Z., Hussain I. Occupational Stress: Associated Factors, Related Symptoms, and Coping Strategies Among Secondary School-heads. Pakistan Journal of Psychological Research. – 2021. Retrieved from URL: https://www.researchgate.net/publication/357527127.

Психология

УДК 159.99
аспирант 2 года обучения Салпагаров Марат Рашидович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева (г. Карачаевск)

СЕПАРАЦИЯ КАК ОБЪЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

Аннотация. В научной статье рассматриваются теоретические основы понятия «сепарация» в психологической науке. Обосновывается актуальность своевременной сепарации детей от родителей в процессе онтогенеза. Рассматриваются основное содержание понятий «сепарация», «психологическое отделение», «автономия» в отечественной и зарубежной психологической науке. В современных реалиях проблема сепарации детей от значимых взрослых в семейных системах является важной проблемой. Данная проблема связана с проблемой развития личности в условиях психологического отделения от родителей. Опираясь на труды ученых, обосновано, что сепарация детей от родителей на разных возрастных этапах имеют свои особенности. Процесс психологического отделения от родителей начинается уже в младенческом возрасте. Психологи выделяют фазы, этапы, периоды в процессе сепарации, которые в основном связаны с социальными, психологическими и физиологическими факторами. При правильно организованной и успешной социализации к юношескому возрасту процесс сепарации переходит к фазе завершения. При этом, у субъектов сепарации сохраняются эмотивные отношения. Детско-родительские отношения трансформируются. Процесс сепарации влияет как на детей, так и на родителей, видоизменяя и конструируя их личностные качества.
Ключевые слова: сепарация, психологическое отделение, автономия, суверенизация, возраст, самостоятельность, деидеализация, семейные системы.
Annotation. The scientific article discusses the theoretical foundations of the concept of "separation" in psychological science. The relevance of timely separation of children from parents in the process of ontogenesis is substantiated. The main content of the concepts of "separation", "psychological separation", "autonomy" in domestic and foreign psychological science is considered. In modern realities, the problem of separating children from significant adults in family systems is an important problem. This problem is connected with the problem of personality development in conditions of psychological separation from parents. Based on the works of scientists, it is substantiated that the separation of children from parents at different age stages has its own characteristics. The process of psychological separation from parents begins already in infancy. Psychologists identify phases, stages, periods in the process of separation, which are mainly associated with social, psychological and physiological factors. With properly organized and successful socialization, by adolescence, the separation process passes to the completion phase. At the same time, emotive relations remain among the subjects of separation. The parent-child relationship is changing. The separation process affects both children and parents, modifying and constructing their personal qualities.
Key words: separation, psychological separation, autonomy, sovereignization, age, independence, deidealization, family systems.

Введение. В современном обществе к подрастающему поколению предъявляются высокие требования: сегодня особенно ценятся независимость, самодостаточность личности, беспрерывное саморазвитие, способность к самостоятельной постановке жизненных целей и их достижение, умение «опираться» на себя, находить ресурсы и их реализовывать. Для формирования вышеназванных качеств важна своевременная сепарация детей от родителей, что будет выступать детерминантой многих личностных качеств формирующейся личности. В психологической отечественной и зарубежной науке вопросу сепарации детей посвящены достаточно большое количество исследований, которые раскрывают различные аспекты данной проблемы. В современных условиях, в современных реалиях проблема сепарации в семейных системах, проблема развития личности в условиях психологического отделения от значимых взрослых приобретают актуальность и требует исследования и получения новых данных.

Изложение основного материала статьи. Феномен «сепарация» в науке был введен М. Малер и ее соавторами, которые впервые понятие «сепарацию» использовали в концепции психологического рождения ребенка, в котором детское психологическое рождение и развитие в отличие от биологического рассматривается как медленно разворачивающийся интрапсихический процесс. Процессы нормальной сепарации-индивидуации детей от родителей определяется как психологическая дифференциация (отделение) ребенка от матери, что дает ребенку автономию, суверенизацию и индивидуализацию [7].

М. Малер отмечала, что сепарация это интрапсихический процесс дифференциации и разъединения с родителем, заключающийся в выходе ребенка из симбиотической связи с матерью. Это не физическое, пространственное, отделение от матери или разрыве межличностных отношений, а вырабатывание «интрапсихического» чувства возможности нормального и полноценного психического функционирования независимо от матери» [7].

Сепарация – это социально-психологический процесс, который должен проявиться в ходе личностного развития ребенка в онтогенезе. М. Малер выделила и описала три фазы, которые поэтапно встречаются в развитии ребенка в младенчестве и раннем детстве. Первая фаза (от рождения до 1 месяца) – фаза «нормальный аутизм»; вторая фаза(от 2 до 5 месяцев) – фаза «нормальный симбиоз»; третья фаза (от 5 месяцев до 3 лет) – фаза «сепарация-индивидуализация», она состоит из нескольких подфаз: дифференциация, практика, воссоединение, консолидация [7].

Психологическое содержание сепарации в данной концепции показывает актуальность эмоциональной открытости, чуткости, внимания матери по отношению к ребенку, роль аффективного и эмпатийного взаимодействия родителей и детей для здорового психического развития ребенка. Как результат, начало активного формирования автономности, которая начинает проявляться в эмоциональной социализации ребенка.

В исследованиях психологов, педагогов, физиологов в разные годы можно найти различные подходы к исследованию проблемы сепарации личности. Все исследователи солидарны в мысли, что сепарация как процесс и социально-

психологическое явление не появляется само по себе, это долгий процесс поэтапного формирования самостоятельности личности, его индивидуализация и суверенизация, которые протекают и проявляются на всех этапах онтогенеза и зависят от многих факторов: возраста, индивидуальных качеств, уровня эмоционального интеллекта, этнической принадлежности, которая выступает основой воспитания личности [5, 6, 9].

В психоаналитической концепции личностного развития П. Блос также отождествлял понятия «сепарация» и «автономия». Интересен подход П. Блоса, который в своих исследованиях описал этап подросткового развития как этап «вторичной индивидуализации». Этап вторичной индивидуализации, выступая основой сепарации проявляется в «отделении и отказе от родителей как главных объектов привязанности и любви [3].

П. Блос выделил и дал характеристику периодов психологического отделения подростка от значимых взрослых. Были выделены следующие периоды: предподростковый возраст; ранний этап подросткового возраста; собственно подростковый возраст; поздний этап подросткового возраста; юношеский возраст и период вхождения во взрослость. П. Блос указывал, что процесс социализации в подростковом возрасте, процесс прохождения выделенных стадий влияют на трансформацию «Эго-структуры», что в свою очередь влияет на «деидеализацию родительских объектов», проявляясь в увеличении межличностной дистанции в отношениях с родителями, в уходе от эмоционально-близких отношений с родителями и на повышение «самоценности» [3]. В период перехода от подросткового возраста к юности процесс психологического отделения от родителей меняется; процесс психологической сепарации приобретает «спокойный» характер, без серьезных кризисных явлений в межличностных отношениях с родителями, т.е. без утраты эмоциональной привязанности к ним и к значимым другим, писал П. Блос [3].

Данный вопрос нашел свое продолжение в трудах Р. Джоссельсон, которая рассматривает процесс сепарации в подростковом возрасте, как повышение самостоятельности, которое все более востребован в жизнедеятельности подростков, а также как активное формирование индивидуальности молодых людей при сохранении доверительных и уважительных отношений с матерью и отцом [13].

Р. Джоссельсон, основываясь на выделенные исследователями этапы, фазы и стадии формирующейся сепарации, начиная с младенчества, описала подфазы, которые можно наблюдать у подростков: подфаза дифференциации, подфаза практики, подфаза воссоединения, подфаза консолидации и отделения. Р. Джоссельсон обосновывает, что психологическое отделение от значимых взрослых в подростковом возрасте начинается с процесса формирования личных интересов, убеждений и предпочтений, когда подростки начинают их дифференцировать от общих семейных и родительских установок. Подфаза практики, являясь вторым этапом сепарации подростков и характеризуется проявлением независимости, увеличением числа конфликтов на основе непринятия установок извне; подфаза воссоединения характеризуется увеличением самостоятельности, появлением ответственности молодых людей за свою учебу, поведение и деятельность. Также на этом этапе прослеживается связь с родителями в сложных и кризисных ситуациях, т.е. подростки еще полностью не автономны. Подфаза консолидация наблюдается в период перехода к юношескому возрасту и характеризуется тем, что детско-родительские отношения, а также отношения между сверстниками продолжают трансформироваться на фоне личностного развития подростков, формирования у них мировоззрения, этнических и религиозных установок и взглядов, профессиональных предпочтений и т.д. В подфазе отделения в процессе сепарации взаимоотношения с родителями становятся более взрослыми, равными, доверительными и уважительными [13].

Дж. Хоффман рассматривает психологическое отделение от родителей в ранней юности как достижение независимости, что выступило основой структурной модели психологической сепарации. Структурно отделение от родителей в юности протекает в следующих направлениях: конфликтный, эмоциональный, аттитюдный и функциональный [14].

В «Теории привязанности» Дж. Боулби показано значение эмоциональной близости ребенка с родителями. Согласно многочисленным исследованиям, тип привязанности к родителям влияет на психическое здоровье и проявляется на протяжении всей жизни. Было показано, что надежная привязанность к родителям помогает в сложном процессе психологического отделения подростков от родителей и содействует согласованному проявлению стремления молодых людей к личной независимости с их стремлением поддерживать отношения взаимного уважения, доверия и близости со своими родителями [1].

С точки зрения теории научения (Б.Ф. Скиннер, А. Бандура) психологическое отделение ребенка от матери происходит через процесс научения (положительное или отрицательное подкрепление). Родители реагирует на временную разлуку с ребенком по-разному: или ободряюще, или с беспокойством и тревогой. Ребенок, рефлексируя поведение матери (в основном) начинает вырабатывать для себя психологически безопасную модель взаимоотношения. И чем старше ребенок, тем явно проявляется тенденция к сепарации [8].

Теория семейных систем учитывает психологическое отделение взрослой жизни от родителей через концепцию «дифференциации Я», разработанную М. Боуэном. Разделение активизирует реорганизацию всей семейной системы. По мнению М. Боуэна, функционирование семьи и семейных отношений связана с процессом психологического отделения от родителей и влияют на характер процесса сепарации. Как правило, взаимная эмоциональная близость, доверие и сплоченность в отношениях с родителями помогают молодым людям благополучно пройти сложный процесс психологической сепарации [11].

Успешное и непротиворечивое психологическое отделение рассматривается как возможность и гармония между полной идентификацией и полной изолированностью ребенка от семьи.

В современной психологической науке личностную автономию принято считать главным результатом психологического отделения в период юности. В конце 20 века понятия «сепарация» и «автономия» существовали как тождественные понятия. «Автономия» описывалась как межличностная дистанция (антипод близости), проявляющаяся в независимости в эмоциональной, когнитивной и поведенческой сферах, уход от подражания родителям, от психологической близости с ними.

Начиная с младшего школьного возраста для успешного личностного развития значимы не только независимость и самостоятельность, но и сохранение эмотивных отношений с матерью и отцом [2]. Следовательно, высокий уровень независимости не всегда говорит о благополучном решении важной задачи личностного развития в юности, это может быть и показатель изоляции, отдалении молодых людей от родителей, не способность выйти на новый уровень в отношениях с родителями и поддерживать дружеские отношения с родителями.

Учеными различно трактовался феномен «сепарация»: сепарация как независимость; как самоуправление и саморегуляция, как развитие и проявление автономии, как самоутверждение. Следовательно, выделяют традиционный и современный подходы к пониманию отделения от родителей в юношеском возрасте. В традиционном понимании понятие «сепарация» отождествляется с понятием «личностная независимость» и трактуется как отказ от детской привязанности к родителям и достижения автономии от них.

В современном понимании авторы предлагают разделять понятия «сепарация» и «автономиия»: сепарацию рассматривают как показатель межличностной дистанции, а автономию как результат сепарации, как показатель развития личности, то есть личностное свойство. Личностное свойство, которое появляется в результате психологического отделения от семьи понимается и трактуется как достижение независимости при сохранении любви, доверия в отношениях с родителями. Иначе говоря, психологическое отделение не предусматривает разрыва межличностных отношений и полной обособленности от родителей. Анализ отечественной психологической литературы показывает, что данная проблема рассматривается с позиции культурно-исторического подхода, в рамках которого выделяется роль взрослого в формировании психики ребенка и первоначальная активность самого ребенка (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, О.А. Карабанова, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, Т.Д. Марцинковская, Л.Ф. Обухова, Е.О. Смирнова, В.В. Шаповаленко, Д.Б. Эльконин и другие).

Категории «сепарация», «психологическое отделение» не новы для отечественной психологии и фигурировали в исследованиях, когда описывали феномен эмоциональной депривации детей вынужденных разлучаться с родителями [12]. В современной психологической литературе психологическое отделение юношей и девушек от родителей рассматривается с различных подходов и методологических позиций. Есть исследования, в которых психологическая сепарация от родителей в юношеском возрасте изучается в связи с изучением понятий «личностная автономия» (Л. Штейнберг), «межличностная независимость» (Дж. Хоффман), «межличностная дистанция, эмоциональная взаимозависимость» (К. Каджицибаси), «семейный процесс сепарации» (А.Я. Варга). Варга А. Я. рассматривая психологическое отделение с точки зрения семейных систем и их типов, пишет, что оно в основном касается межличностных отношений матери и ребенка, так как чаще мать выступает основным воспитателем в семье [4]. Ф.О. Семенова рассматривая семьи, в которых женщины активно строят профессиональную карьеру, также обращает внимание на готовность как ребенка, так и матери к психологическому отделению от родителей, что в результате выступает одним из условий успешной сепарации [10]. Важным условием выступает осознанность данного процесса субъектами сепарации, осмысление результатов психологического отделения, таких как готовность родителей принять взрослость ребенка, готовность к трансформации межличностного взаимодействия в сторону партнерских отношений, принятие деидеализации детско-родительских отношений.

Выводы. Таким образом, психологическое отделение, т.е. сепарация от родителей является сложным процессом, который начинается с младенчества и в разные возрастные периоды динамично протекает, то усиливаясь, то, наоборот, ослабевая. Феномен сепарации зависит от индивидуально-психологических качеств как объекта, так и субъекта сепарации. Это период постепенного преобразования взаимоотношений с родителями в сторону большего равенства, процесс трансформации жизнедеятельности всей системы родительской семьи, процесс динамичного развития личности субъектов сепарации. Как результат, достижение личностной независимости молодыми людьми в когнитивной, аффективной и поведенческой сферах, процесс, включающий изменения самосознания молодых людей, которые отражаются в трансформации образа Я, развитии осознанности себя, как отдельной уникальной личности; трансформации образов родителей в направлении их реалистичности («деидеализация родителей»). Значимым условием психологического отделения молодых людей от родителей выступает готовность не только юношей и девушек, но и готовность родителей к перестройке детско-родительских отношений. Показателем завершения процесса психологической сепарации молодых людей от родительской семьи выступает достижение ими эмоциональной независимости.

Таким образом, важность исследования психологической сепарации от родительской семьи в период юности определяется как запросами практики, так и современными реалиями, которые требуют от молодых людей большей самостоятельности, цельности и реалистичности.

Литература:

1. Боулби, Дж. Привязанность / Дж. Боулби; перевод. с англ. Н.Г. Григорьевой, Г.В. Бурменской. – Москва: Гардарики, 2003. – 447 с.
2. Бостанова, С.Н. Психолого-педагогическая поддержка развития личности младшего школьника в контексте современного образования / С.Н. Бостанова, Ф.О. Семенова // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2015. – № 10 (128). – С. 230-236.
3. Блос, П. Психоанализ подросткового возраста / П. Блос. – Москва: Институт общегуманитарных исследований, 2010. – 272 с.
4. Варга, А.Я. Системная семейная психотерапия. Краткий лекционный курс / А.Я. Варга. – Санкт-Пб.: Речь, 2001. – 144 с.
5. Китова, Д.А. Феномен сознания как предмет психологического анализа / Д.А. Китова, Ф.О. Семенова // Вестник Университета Российской академии образования. – 2019. – № 4. – С. 49-54.
6. Лепшокова, А.А. Психологические особенности эмоционального интеллекта и его роль в различных сферах жизнедеятельности человека / А.А. Лепшокова, Ф.О. Семенова // Традиции и инновации в психологии и социальной работе: сборник научных трудов / отв. ред Чомаева Г.А. – Карачаевск: КЧГУ, 2019. – С. 89-93.
7. Малер, М.С. Психологическое рождение человеческого младенца: Симбиоз и индивидуация / М.С. Малер, Ф. Пайн, А. Бергман; перевод с англ. Е.А. Шадрова [и др.]. – Москва: Когито-Центр, 2011. – 413 с.
8. Салпагарова, Ф.И. Психолого-педагогические условия формирования рефлексивной компетентности в подростковом возрасте / Ф.И. Салпагарова, Ф.О. Семенова // Вестник Университета Российской академии образования. – 2018. – №5. – С. 51-58.
9. Семенова, Ф.О. Психологические особенности этнических структур интегральной индивидуальности подростков и юношей: монография / Ф.О. Семенова. – Карачаевск, 2009. – 130 с.
10. Семенова, Ф.О. Психология женской карьеры: личностный и этический модусы: монография: в 2 ч. / Ф.О. Семенова. – Ростов н/Д: РОИПК и ПРО, 2010. – 22,5 п.л.
11. Теория семейных систем Мюррея Боуэна: основные понятия, методы и клиническая практика / под редакцией К. Бейкур, А.Я. Варги. – Москва: Когито-Центр, 2005. – 496 с.
12. Харламенкова, Н. Психологическая сепарация: подходы, проблемы, механизмы / Н. Харламенкова, Е. Кумыкова, А. Рубченко. – Москва: ФГБУН Институт психологии РАН, 2015. – 250 с.
13. Josselson, R. The Space between Us: Exploring the Dimensions of Human Relations / R. Josselson. – SAGE: Publications, Inc., 1995 – 320 p.
14. Hoffman, J.A. Psychological separation of late adolescents from their parents / J.A. Hoffman // Journal of Counseling Psychology. – 1984. – Vol. 31. – P. 170-178.

УДК 159.96

доцент, кандидат психологических наук, доцент Точиева Марем Магомедовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ингушский государственный университет» (г. Магас);
доцент кафедры психологии Цечоева Рукет Хаматхановна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ингушский государственный университет» (г. Магас)

ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ РЕБЕНКА В СТРЕССОВЫХ СИТУАЦИЯХ

Аннотация. В статье раскрываются особенности переживания и эмоционального реагирования ребенка на стрессовые ситуации. Авторами затронута проблема конгруэнтного реагирования детей на реакции взрослых в современной действительности. Ребенок при столкновениях с негативными и не всегда понятными явлениями жизни взрослых людей часто теряется. Ему не хватает жизненного опыта, эмоциональной регуляции. В отличие от взрослых, дети не имеют в арсенале способов преодоления психического напряжения. У них не всегда сформированы способы реагирования на эмоциогенные ситуации. Авторами предлагаются индикаторы психического напряжения, эмоциональных расстройств, полученных вследствие психических травм. В статье обобщается опыт практической работы по оказанию психологической помощи детям в дошкольных образовательных учреждениях. Апробированы программы для работы с детскими психическими травмами. Важным аспектом предлагаемых программ является повышение эмоциональных ресурсов ребенка. Применяемые методы формирование эмоциональной регуляции ребенка включают различные психотерапевтические техники. Дан анализ эффективных методов песочной терапии, работы с глиной, сказкотерапии, использования игр различных разновидностях. При оказании ребенку психологической помощи предлагаются народные ингушские сказки. Использование народного эпоса особо продуктивно в коррекции эмоционального состояния ребенка. В образной форме ребенок проживает эмоциональные проблемы.

Ключевые слова: эмоциональная регуляция, стрессогенные ситуации, психологическая коррекция, психическая травма, техники арт-терапии, посттравматическое расстройство детей.

Annotation. Annotation. The article reveals the peculiarities of the child's experience and emotional response to stressful situations. The authors touched upon the problem of congruent reaction of children to the reactions of adults in modern reality. A child is often lost when confronted with negative and not always understandable phenomena of adult life. He lacks life experience, emotional regulation. Unlike adults, children do not have in the arsenal of ways to overcome mental stress. They do not always have formed ways of responding to emotional situations. The authors propose indicators of mental stress, emotional disorders resulting from mental trauma. The article summarizes the experience of practical work on providing psychological assistance to children in preschool educational institutions. Programs for working with children's mental traumas have been tested. An important aspect of the proposed programs is to increase the emotional resources of the child. The methods used to form the emotional regulation of the child include various psychotherapeutic techniques. The analysis of effective methods of sand therapy, working with clay, fairy tale therapy, the use of games of various varieties is given. When providing psychological assistance to a child, Ingush folk tales are offered. The use of the folk epic is particularly productive in correcting the emotional state of the child. In a figurative form, the child lives emotional problems.

Key words: emotional regulation, stressful situations, psychological correction, mental trauma, art therapy techniques, post-traumatic disorder of children.

Введение. В последние годы возросли требования общества к созданию условий для формирования полноценной психологически здоровой личности ребенка. В Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года в перечень приоритетов политики государства в области воспитания входит обеспечение условий для физического, психического, социального и духовно-нравственного развития детей [1].

Период онтогенеза – дошкольное детство – особый возраст, в котором происходит развитие и становление личности ребенка, определяются основные свойства характера и поведенческие особенности, закладывается фундамент его психологического, психического здоровья, процесс социализации.

В настоящее время, когда много говорится о переживании взрослыми событий, связанных с социальной ситуацией в мире, мы практически мало замечаем, как ситуация переживается детьми. Маленьким детям сложно понять особенности жизни взрослых, но ребенок чувствителен и эмоционально отзывчив на состояние близких ему людей. В связи с этим мы затронули проблему особенностей переживания эмоционального реагирования ребенка на стрессовые ситуации, помощь детям при столкновениях с негативными и не всегда понятными явлениями жизни взрослых людей.

Изложение основного материала статьи. В непростое время важно поддерживать и сохранить эмоциональное и психологическое состояние ребенка на благополучном уровне, уделив достаточное внимание своевременной диагностике и профилактике эмоциональных срывов, не допустив перехода к негативным личностным образованиям, психосоматическим заболеваниям и нервным расстройствам.

У ребенка долгое время сохраняется эмоциональная связь с семьёй, так как взрослые отвечают за функцию защиты, заботу о нем, эмоциональные состояния близких людей определяют переживания стресса от происходящих событий детьми. Стрессы деструктивно влияют как на непосредственных участников события, так и на тех, кто наблюдает с экранов телевизоров, мониторов компьютеров, мессенджеров. Эмоционально реагируя на события, взрослые могут не обращать внимания на переживания детей. Реакции ребенка могут выглядеть порой достаточно парадоксально, само событие ребенок может не осознавать, а наблюдая за реакцией взрослого фиксировать, что близким сложно справляться с негативными эмоциями. Тогда ребенок начинает испытывать чувство покинутости, брошенности со своим страхом, тревогой и растерянностью. Достаточно сложно прогнозировать, каким образом событие отразиться на психическом состоянии детей.

Рассмотрим эмоциогенные ситуации, вызывающие у ребенка стрессовые реакции. К ним относят значительные, даже естественные перемены в жизни ребенка: поступление в дошкольное учреждение или переход в школу, рождение младших детей в семье, развод или повторный брак родителей. Попадание в кризисную ситуацию, связанную с совершенным над ребенком или на его глазах насилием, участие в зоне военного конфликта, актах терроризма, стихийных бедствиях, несчастных случаях, болезнь или утрата близкого человека может губительно отразится на детской психике. Психотравмирующей ситуацией для малыша могут быть ситуации, незначительные для взрослого, к примеру смерть домашнего животного. Стрессогенными могут стать жизненные ситуации, которые связаны с неизвестностью, отрывом от семьи, физической болью: помещение в стационар, врачебные процедуры, медицинское обследование, операционное вмешательство.

В последние десятилетия популярными причинами эмоциональных срывов ребенка являются умственные, эмоциональные и информационные перегрузки (злоупотребление гаджетами), вынужденное соперничество, конкуренции с другими детьми. Деструктивное влияние неблагополучной обстановки в семье, частых ссор родителей, нарушенных отношений со сверстниками, конфликтов с учителями отражается на психическом здоровье ребенка.

В отличие от взрослого, у детей еще не сформировалось способов преодоления психического напряжения, способов реагирования на эмоциогенные ситуации. Взрослых должно насторожить, если у их ребенка часто меняется настроение или оно носит устойчивый негативный характер, ребенок беспокойно засыпает, чрезмерно устает, становится беспричинно обидчивым, плаксивым по незначительному поводу, либо агрессивным. Родители должны пронаблюдать за дискомфортным психическим состоянием малыша, выраженном в рассеянности, забывчивости, непоседливости, отсутствии уверенности в своих силах, кривлянии, упрямстве. Резкое сокращение контактов со сверстниками в играх и стремление к одиночеству, которое раньше не замечалось, потеря аппетита или наоборот постоянное жевание, потеря или набор веса заметны даже непросвещенным родителям. Также как и явно невротические симптомы: покашливание, дрожания рук, качания головой, передергивания плечами, игры с половыми органами, ночное недержание мочи. Симптомами неблагополучного психоэмоционального состояния ребенка являются нарушенные когнитивные функции памяти, концентрации внимания, потеря познавательного интереса к тем вещам, которые всегда вызывали детское любопытство. Взрослые могут уже бить тревогу, даже если замечены какие-то из перечисленных признаков. Их наличие свидетельствует о проявлении психосоматических расстройств, с которыми ребенку сложно справиться самостоятельно, игнорирование которых деструктивно отражается на психологическом, психическом здоровье и приводит к негативным личностным конструктам.

Ребенок имеет право расти здоровым и счастливым, а психоэмоциональные проблемы лишают его естественной радости, способствуют развитию неврозов, ухудшают способность управлять функциями своего организма. Невроз не только влияет на поведенческие реакции ребенка, приводя к раздражительности, обидчивости, агрессии, но и значительно влияет на появление головных болей, расстройств пищеварения, нарушения ритма сердечной деятельности, повышение артериального давления. В стрессовых ситуациях значительно повышается риск сердечно-сосудистых заболеваний, ухудшается самоконтроль, импульсивность в поведении, появляются хронические заболевания, провоцирующие начало большинства тяжелых заболеваний уже во взрослой жизни.

Реакции ребенка на психогенные травмирующие ситуации зависят от возраста и индивидуальных особенностей малыша. Особенно следует отметить зависимость реакции ребенка на травматическое событие от реакции родителей. Стрессоустойчивые родители, умеющие достойно справиться с психотравмирующей ситуацией дают ребенку жизненный ресурс, помогают ребенку адекватно справляться. Травматические события у сверстников вызывают совершенно различные реакции: один ребенок становится агрессивным и озлобленным, у другого развиваются фобии, а третий эмпатийно относится к другим.

Появление деструктивных симптомов после воздействия эмоциогенных ситуаций в поведении ребенка является чрезвычайно тревожным признаком, требующим грамотной психологической диагностики, оказания своевременной психотерапевтической помощи ребенку [4]. Перечисленные нами симптомы часто «закрепляются» в детском возрасте, негативно влияют на всю жизнь человека, формируют деструктивные психологические защиты.

Автором настоящей статьи Точиевой М.М. было проведено эмпирическое исследование «Психическое развитие детей в условиях палаточных лагерей временного проживания» Были проанализированы факторы и условия психического развития детей вынужденных переселенцев из зон боевых действий. В рамках реализации проекта «Детские игровые комнаты» в пунктах временного проживания была разработана и реализована программа психореабилитации детей в условиях психологической службы при Ингушском республиканском отделении Российского Общества Красного Креста (РОКК), в рамках проекта «Детские игровые комнаты» («ДИК») по программе «Экстренная помощь РОКК перемещенным лицам на Северном Кавказе и Юге России» [3]. Научное прикладное исследование было проведено в экстремальных условиях в палаточных лагерях компактного проживания вынужденных мигрантов из Чечни в Ингушетию: «Алина», «Барт», «Белла», «Спутник» [3]. Опыт работы позволил автору убедиться эмпирическим путем в эффективности практических методов работы с психологическими травмами ребенка [4].

Научные исследования продолжаются и в настоящее время в дошкольных образовательных учреждениях города Магас Республики Ингушетии. Нами предложены и апробируются различные варианты программ оказания психологической помощи детям дошкольного возраста, которые находятся или находились в психогенных стрессовых ситуациях.

Встает вопрос – когда ребенку необходима профессиональная психологическая помощь? Часто родителями расцениваются изменения в поведении ребенка как временные, не требующие вмешательства специалистов, запуская хронические проблемы малыша. Ребенок достаточно длительно не способен управлять собственным поведением, становится агрессивным, неуправляемым, вспыльчивым, плаксивым, бесчувственным, боязливым.

У каждого ребенка есть определенный ресурс физических и психических возможностей. Родители должны знать, какие психоэмоциональные нагрузки для их ребенка непосильны, правильно чередовать режим отдыха, сна для восстановления сил. Оградить ребенка от стрессовых ситуаций практически невозможно, но необходимо научить его навыкам стрессоустойчивости, оказать ему нужную и своевременную поддержку, показать альтернативные выходы из ситуации. Ребенок должен быть обеспечен максимально комфортными условиями жизни, согласно его возрасту и индивидуальным особенностям правильно чередовать сон и отдых, иметь сбалансированное питание, возможность пополнить физические и интеллектуальные ресурсы.

Мы поддерживаем мнение многих авторов, что эффективная реабилитация детей с ПТСР может быть реализована в рамках комплексной целевой программы психолого-педагогической и медико-социальной помощи детям, в которую включены основные этапы: диагностический (скрининг-оценки); экстренная медико-психологическая помощь; комплексная психолого-педагогическая и медико-социальная реабилитация в двух формах - индивидуальной и групповой; мониторинг психологического и психического состояния ребенка, психообразование ребенка и родителей; противорецидивная терапия, обучение социальным навыкам [2].

Нами проанализированы рекомендации практических психологов о необходимости включение в психотерапевтический процесс членов семьи, родителей, родственников, с которыми необходимо провести групповой дебрифинг и психообразование. А.Л. Венгером и Морозовой Е.И. отмечена значимость мультимодального подхода, заключенного в комплексном использовании методов арт-терапии, игровых, релаксационных, поведенческих техник, направленных на отреагирования агрессивных реакций [2]. Отечественными клиническими психологами разработаны и применяются эффективные формы экспресс-коррекции острых симптомов психотравмы, которые включают стабилизацию психического состояния, корректируют нарушенные коммуникативные навыки, восстанавливают нервно-психическое состояние, обеспечивая стабильную социальную активностб; формируют навыки управления поведением и преодолением страхов, тревожных руминаций.

В арсенале психологов достаточно много эффективных техник, способствующих психологической поддержке ребенка: например, использование образов любимых героев книг и кино – как они отреагировали бы на трудную жизненную ситуацию. Ребенку необходимо понять, что трудности и проблемы в жизни преходящие, обязательно есть несколько альтернативных вариантов выхода из проблем, он не один, в любой момент люди готовы ему помочь. Стрессовое состояние может корректироваться условиями нормального физического развития ребенка, поэтому необходимо позаботиться о его физическом и телесном благополучии, что способствует устойчивости внутреннего комфорта.

Авторами статьи особое внимание обращено на психологическую коррекцию, направленную на создание благоприятных условий для оптимизации психического развития личности ребёнка. Эффективность коррекционной работы в значительной степени зависит от принципов, которые мы учитывали при планировании и проведении психологической работы: единства диагностики и коррекции, «нормативности» развития, коррекции «сверху вниз», системности развития, активного вовлечения родителей и других, значимых для ребенка взрослых.

Учитывая, что игра является ведущим видом деятельности ребенка, нами была доказана ее эффективность в коррекционной работе, где использованы игры различных разновидностях (сюжетно-ролевые, дидактические, подвижные, игры-драматизации, режиссёрские). Игра способствует изменению психического состояния ребенка, так как есть возможность отреагировать на стрессогенные в ослабленном формате, что позволяет эффективнее адаптироваться в настоящей жизни.

В разработанном методе сказкотерапии используется несколько вариантов кукол, в том числе кукол в национальных нарядах ингушского народа. Эффективны куклы- марионетки, у которых нет лиц, что дает ребёнку возможность для фантазирования. Уникально используются в работе с детскими страхами пальчиковые куклы, куклы теневого театра. Материализация в кукле страха ребенка снижают его эмоциональную напряженность.

При оказании ребенку психологической помощи нами активно используются сказки. Ингушским народом создано много народных сказок, воспевающих красоту и мудрость народа, в образной форме дети проживают проблемы, перед ними выбор правильного адекватного поведения героев эпоса, находящихся в сложных жизненных ситуациях: проблема выбора, зло всегда наказуемо, побеждает добро, герои стоически переносят трудности, невзгоды. В работе со сказкой дети учатся рассказывать, анализировать, ставить сказки с помощью кукол, сочинять новые сказки. Участвуя в постановках сказок с помощью кукол, ребёнок понимает как его действия и поступки отражаются на поведении куклы. Сцены с куклами помогают проявлять через куклу эмоции, которые ребенок не может позволить проявить в обычной жизни. События, которые проигрывает ребенок в сказке, вызывают эмоции, герои и их отношения между собой проецируются на обыденную жизнь. Через сказкотерапию ребенок упражняется в важных социальных и моральных нормах жизни, в межличностных отношениях, переживает, что такое хорошо и что такое плохо. Работа над сказкой дает ребенку конкретные способы совладания со своими фобиями, окрашивает эмоциональный фон радостными красками.

Обязательными элементами предложенной нами программы являются включенные в реабилитационный процесс детей свободные игры и свободная художественная деятельность в индивидуальной и групповой форме. С целью преодоления последствий агрессивного поведения был использован метод песочной терапии., который помогает также диагностировать без травмирующих ребенка расспросов причины его агрессивного поведения. Эмоционально отреагировать агрессию ребенку помогает создание изображений батальной сцены, особенно успешны игры с различными животными, с солдатиками, ковбоями, средневековыми рыцарями.

В программу включен эффективный способ работы с деструктивными эмоциями - работа с глиной, которая помогает отреагировать эмоции на фигурках, которые слеплены, а затем разрушены, разломлены ребенком. Этот метод помогает психологу, наблюдая за состоянием детей, увидеть динамику эмоционального отреагирования, что достаточно важно как результат проведенной с ребенком работы. Работая с глиной, ребенок расслабляется, снимает мышечное напряжение.

В результате апробации разработанной нами программы оказания психологической помощи детям, находящимся в психогенных стрессовых ситуациях, нам достаточно важно было констатировать, как ребенок отреагирует в зависимости от того, как переживают события его семья и ближайшее окружение, как влияет его состояние здоровья, индивидуальные особенности и некоторые другие факторы. В случае «застревания» ребенка в своих переживаниях, фиксировались случаи, когда кто-то из близких ему людей не справлялся со своими деструктивными эмоциональными состояниями, соответственно давались рекомендации членам семьи обратиться за оказанием профессиональной помощи. Ребенку очень важно в сложной ситуации иметь рядом взрослого, способного позаботиться о нём, протянуть ему руку помощи и стать эмоционально близким и надёжным человеком. Семья является для ребенка эмоциональной гаванью, в которой ему уютно и надежно.

Выводы. Нестабильность современной ситуации, непредсказуемые социальные проблемы и ряд других дестабилизирующих факторов негативно отражаются на ребенке, поэтому грамотная и эффективная помощь актуальна и проводимая психологами нашей республики работа это подтверждает. Подводя итог, нами отмечено, какими бы методами и приёмами, формирующими отреагирование ребенка на психогенные ситуации не пользовались психологи, важно, чтобы проблемы ребёнка не оставались без внимания.

Литература:

1. Венгер, А.Л., Морозова Е.И. Психологическая помощь детям и подросткам после Бесланской трагедии / Венгер А.Л., Морозова Е.И. – Владимир: Транзит-ИКС, 2009. – 150 с.
2. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года // Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р г. Москва URL:https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html (дата обращения 18.03.2022)
3. Точиева, М.М. Психическое развитие детей в условиях палаточных лагерей временного проживания: автореферат ... дисс. канд. психол наук: 19.00.01 / Точиева Марем Магомедовна. – Санкт-Петорбург, 2008 – 23 с.
4. Точиева, М.М., Цечоева Р.Х. Психологическая коррекция эмоционального реагирования старших дошкольников на психические травмы» // Мир науки, культуры, образования . – №2 (87). – 2021. – С. 267-274

УДК 378.2

кандидат психологических наук, старший научный сотрудник отдела разработки методологии социальной, психологической, воспитательной и педагогической работы с осужденными центра исследования проблем исполнения уголовных наказаний и психологического обеспечения профессиональной деятельности сотрудников уголовно-исполнительной системы Фёдоров Александр Фёдорович
Федеральное казенное учреждение «научно-исследовательский институт федеральной службы исполнения наказаний» (г. Москва),
доцент кафедры менеджмента и гуманитарных наук
Ковровская государственная технологическая академия имени В.А. Дегтярева (г. Ковров)

К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ ВЗАИМОСВЯЗИ МЕЖДУ ЧЕРТАМИ ЛИЧНОСТИ, ТЕМПЕРАМЕНТА И СТИЛЯМИ СОВЛАДАНИЯ РАБОТНИКОВ ИСПРАВИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

Аннотация. В статье обосновываются мероприятия, которые направленны на предупреждение стресса. Автор показал, что в современном обществе успешность профессиональной деятельности определяется тем, насколько субъект нацелен на успех, деятелен, как он проявляет себя и к чему стремиться. Повышенный уровень тревожности является субъективным уровнем неблагополучия личности. Каждый человек является обладателем множества психологических черт характера. Некоторые черты традиционно связываются с типично мужской психологией. Некоторые типичные мужские черты имеют свои эволюционно-генетические и физиологические основания, предпосылки. Была составлена программа профилактики стрессоустойчивости у сотрудников уголовно-исполнительной системы. Программа была проведена с сотрудниками отдела охраны исправительной колонии.

Ключевые слова: темперамент, стресс, уровень, программа, профилактика, стрессоустойчивость, сотрудник, уголовно-исполнительная система.

Annotation. The article substantiates the measures that are aimed at preventing stress. The author has shown that in modern society, the success of professional activity is determined by how much a subject is focused on success, is active, how he manifests himself and what to strive for. An increased level of anxiety is a subjective level of personal distress. Each person is the owner of many psychological traits of character. Some traits are traditionally associated with typically male psychology. Some typical male traits have their own evolutionary-genetic and physiological grounds, prerequisites. A program for the prevention of stress tolerance among employees of the penitentiary system was compiled. The program was conducted with employees of the correctional colony Security Department.

Key words: temperament, stress, level, program, prevention, stress resistance, employee, penal enforcement system.

Введение. Процессы, которые мы называем темпераментом, относятся к способу выражения поведения, независимо от содержания поведения или мотивации поведения. Используя термин Томаса и Чесса, темперамент рассматривается как стиль поведения [7, С. 54]. Поведение, определяющее темперамент, проявляется в очень раннем возрасте. Темперамент имеет биологическую основу. Это не обязательно означает, что темперамент передается по наследству. Действительно, вопрос о том, должна ли наследственность быть частью определения темперамента, является сегодня одним из основных пунктов разногласий среди теоретиков. Однако существует четкое согласие с тем, что темперамент имеет прочную биологическую конституциональную основу. Однако выражение темперамента может быть изменено опытом, с которым сталкивается ребенок. Темперамент умеренно стабилен во времени и в разных ситуациях. На выражение темперамента могут влиять биологические, факторы созревания.

В дополнение к вышеупомянутым критериям определения также важно признать, что темперамент – это многоуровневая конструкция. Как предположил Бейтс, темперамент можно выражать и изучать на трех уровнях. Первый – это поведенческий уровень, то есть как поведение, сосредоточенное вокруг таких параметров, как интенсивность, активность, настойчивость или эмоциональность. Это уровень, который наиболее часто изучается за последние 25 лет. Второй уровень, неврологический уровень, относится к индивидуальным неврологическим основам поведенческого выражения темперамента. Этот уровень относится к индивидуальным различиям в формировании паттерна реактивности центральной нервной системы на раздражение окружающей среды. Третий уровень относится к конституциональной основе темперамента, особенно к генетическим влияниям, хотя он также может включать такие факторы, как пренатальное питание плода, поскольку оно влияет на развитие центральной нервной системы (уровень 2). За исключением генетических исследований на этом уровне было относительно мало исследований темперамента как конструкции [1, С. 57].

Таким образом, темперамент – это индивидуальные особенности психики человека, проявляющиеся в общей активности, поведении и преобладающих эмоциях. Это аспект личности, связанный с эмоциональными настроениями и реакциями. Темперамент используется для описания, преобладающего или типичного настроения человека. Некоторые считают, что темперамент неотделим от того, кем вы являетесь, и присутствует с рождения. Другие считают, что это полностью изучено и может быть сформировано.

Выбор конкретных видов профессиональной деятельности и стилей преодоления стресса может быть результатом личностных предрасположенностей конкретного человека, где они представляют собой характерный, относительно стабильный способ, которым человек реагирует на стимулы в окружающей среде.

Наша личность может влиять на наш подход к сложным ситуациям на работе и на то, как мы снижаем напряжение, связанное с выполняемыми ролями. В опубликованных отчетах указывается, что у работников военной службы она может выступать в качестве защиты от негативных последствий для здоровья. Поэтому следует предположить, что личность является фактором, играющим определенную роль в развитии психического благополучия [3, С. 112].

По мнению Я. Стреляу, роль темперамента проявляется, в частности, в очень сложных или экстремальных ситуациях с сильным потенциалом эмоциональной стимуляции, а также во время профессиональной деятельности [5, С. 130].

Теоретические и эмпирические исследования дают убедительные аргументы в пользу тезиса о том, что способ преодоления стресса зависит от личностных особенностей, влияние которых проявляется, в частности, в выборе конкретных стилей преодоления.

Как заключают А.Ю. Попов и А.И. Свищев, авторы мета-анализа взаимосвязи между личностными особенностями и совладанием, личность может влиять на совладание путем модуляции стратегий, которые наиболее удобны для реализации, и путем влияния на эффективность этих стратегий. Однако авторы подчеркивают необходимость дальнейших исследований личности и копинга: развитие все еще ограниченных знаний в этой области может облегчить разработку программ профилактики и вмешательства. Более того, черты темперамента могут играть роль в развитии депрессивных симптомов, а

корреляция между копингом, темпераментом и выгоранием была обнаружена в некоторых профессиональных группах, например, у специалистов в области здравоохранения. Поэтому необходимо изучить взаимосвязь между чертами личности и темперамента и стилями совладания в профессиональных группах, подверженных стрессу, таких как работники исправительной системы.

Изложение основного материала статьи. Проведенное Н.Ю. Кеником и Т.И. Ачиновичем исследование личностных черт в группе сотрудников исправительной системы наказаний показало, что добросовестность была наиболее выраженной чертой, отражающей их отношение к работе, уровень организованности, настойчивости и мотивации в деятельности, направленной на достижение цели [4, С. 301].

Самые низкие результаты были получены по нейротизму. Этот тип характеризуется высокой возбудимостью, эмоциональной лабильностью и подверженностью негативным эмоциям (тревога, заблуждение, угрызения совести), а также депрессией, враждебностью, застенчивостью и повышенной чувствительностью. У них низкая устойчивость к стрессу, низкая самооценка, проблемы с адаптацией [6, С. 98].

Нейротизм является основным фактором, ответственным за возникновение посттравматического стрессового расстройства. Анализ характеристик показал, что наиболее ярко выраженной чертой была предрасположенность к быстрым изменениям в поведении. В то же время исследователи продемонстрировали, что эмоциональная реактивность была наименее выраженной характеристикой. Высокая эмоциональная реактивность понимается как склонность к интенсивным реакциям на стимулы, проявляющаяся в высокой чувствительности и низкой сопротивляемости. С другой стороны, низкая реактивность ассоциируется с низкой чувствительностью и высокой выносливостью. Эмоциональная реактивность в основном касается негативных эмоций, особенно страха. Она связана с характеристиками эмоциональной реакции в сочетании с эффективностью деятельности. Люди, у которых эта черта сильно выражена, характеризуются эмоциональной возбудимостью, то есть легко реагируют на сильные эмоции, и низкой эмоциональной выносливостью. Они будут иметь тенденцию к снижению эффективности работы в стрессовых ситуациях.

Реакции организма на стресс – это индивидуальные особенности, зависящие, помимо прочего, от личности. Важность этой проблемы подчеркивается в соответствующих публикациях, включая концепцию, согласно которой для того, чтобы человек был хорошо подготовлен к стрессовым ситуациям, важно, чтобы он обладал способностью использовать различные стратегии и гибко применять их.

Мета-анализы, посвященные взаимосвязи личности и стратегий преодоления стресса, показывают, что экстраверсия чаще всего связана с поведением, ориентированным на решение проблем, а нейротизм является предиктором эмоционального копинга [8, С. 7].

Это подтверждают результаты исследований, показывающие, что ориентированный на задачу стиль преодоления стрессовых ситуаций положительно коррелирует с экстраверсией и добросовестностью и отрицательно – с нейротизмом.

Эмоционально-ориентированный стиль преодоления стрессовых ситуаций оказался наиболее сильной положительной корреляцией с настойчивостью и эмоциональной реактивностью, и они были наименее распространенными чертами темперамента у сотрудников исправительной системы наказаний. Было показано, что чем ниже склонность к длительному переживанию эмоций – даже при изменении изначально вызывающей их ситуации – и чем ниже склонность реагировать эмоциями в вызывающих их ситуациях, тем ниже тенденция к усилению чувства стресса, эмоционального напряжения и подавленности. Поэтому можно предположить, что описанные отношения играют адаптивную роль в работе сотрудников исправительной системы наказаний и обеспечивают эффективные реакции в сложных ситуациях.

Эти результаты согласуются с исследованиями кандидата психологических наук Зауторовой Э.В. в группе людей, подверженных риску возникновения и развития симптомов, связанных с травмой, включая сотрудников исправительной системы наказаний. Авторы указывают, что и настойчивость, и эмоциональная реактивность могут представлять собой факторы риска для развития тревоги или посттравматических стрессовых расстройств [2, С. 205].

Было проведено исследование уровня стресса у сотрудников уголовно-исполнительной системы. Выборка составила 50 сотрудников исправительной колонии, несущих службу с повышенным риском, так как деятельность непосредственно связана с охраной осужденных и применением оружия.

Для эмпирического исследования были проведены следующие методики: личностный опросник Айзенка это методика направленная на изучение индивидуально-психологических черт личности; методика оценки нервно-психической устойчивости; экспресс диагностика состояния стресса (Шрайнер). По результатам исследования по методике Айзенка у 20% преобладает сангвинистический тип темперамента, у 40% преобладает холерический тип темперамента, 14% с преобладающим флегматическим типом и 26% меланхолики. Результаты психологической диагностики состояния стресса в коллективе работников уголовно-исполнительной системы по методике Т.К. Шрайнера показали, что средний уровень стресса выявлен у 85% работников уголовно-исполнительной системы, высокий – у 15% респондентов.

Была составлена программа профилактики стрессоустойчивости у сотрудников уголовно-исполнительной системы. Программа была проведена с сотрудниками отдела охраны исправительной колонии.

Выводы. После проведения коррекционной программы по профилактике стрессоустойчивости и повышения уровня регуляции в стрессовых ситуациях у сотрудников уголовно-исполнительной системы показатели изменились следующим образом: 60% с высоким уровнем регуляции, средний уровень регуляции выявлен у 40%; слабого уровня регуляции у сотрудников не выявлено.

Также изменились результаты обследования по методике «Тест-опросник на определение нервно-психической устойчивости (НПУ)»: следующим образом: что у 10% испытуемых выявлен удовлетворительный уровень нервно-психической устойчивости, у 30%, выявлен хороший уровень нервно-психической устойчивости и 60% обладали высоким уровнем нервно-психической устойчивости.

Исходя из проведенного исследования, можно сделать заключение, что вследствие проведенной программы уровень стресса у сотрудников уменьшился. Данную программу можно использовать для повышения уровня стрессоустойчивости и снятия эмоционального напряжения.

Литература:

1. Алабушева, Н.П. Влияние типа темперамента на уровень стрессоустойчивости / Н.П. Алабушева, Л.С. Лукьянова, Ю.А. Суслова // Наука третьего тысячелетия: сб. ст. междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. Сукиасян А.А. – Курган, 2016. – Ч. 2. – С. 57-59.
2. Алексеева, О.С. Сравнительный анализ личностных характеристик сотрудников уголовно-исполнительной системы в зависимости от уровня экспертной оценки их личности // Прикладная юридическая психология. – 2017. – № 4(41). – С. 32-42.
3. Губицкая, А.В. Формирование благоприятного социально-психологического климата коллектива как фактор преодоления психологического стресса // Концепт. – 2015. – Т. 22. – С. 41-45.

4. Зауторова, Э.В. Характеристика профессиональной стрессоустойчивости сотрудников исправительных учреждений со сроком службы до пяти лет / Э.В. Зауторова, А.В. Вилкова // Ведомости УИС. – 2019. – №2 (201). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/harakteristika-professionalnoy-stressoustoychivosti-sotrudnikov-ispravitelnyh-uchrezhdeniy-so-srokom-sluzhby-do-pyati-let (дата обращения: 09.10.2021).
5. Кеник, Н.Ю. Тип темперамента и стрессоустойчивость у студентов / Н.Ю. Кеник, Т.И. Ачинович // Актуальные проблемы психологии и конфликтологии: сб. науч. ст. / Фил. Рос. гос. социал. ун-та в г. Минске Респ. Беларусь. – Минск, 2016. – С. 36-38.
6. Колобродова, Н.В. Понятие, виды и причины профессионального стресса // Интернаука. – 2017. – № 11/1 (15). – С. 57-60.
7. Комкова, Е.И. Эффективность совладания со стрессом в деятельности руководителей в зависимости от используемых копинг-стратегий / Е.И. Комкова, М.Б. Овчинникова // Весн. дзярж. ун-та. – 2018. – № 1. – С. 64-69.
8. Кутбиддинова, Р.А. Исследование взаимосвязи стрессоустойчивости и темперамента личности / Р.А. Кутбиддинова, Е.А. Пек // Национальная Ассоциация Ученых. – 2016. – № 6 (22). – С. 87-89.

Психология

УДК 159. 962

кандидат педагогических наук, доцент Халикова Лилия Рашитовна
Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования
«Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа);
доктор биологических наук, профессор Шаяхметова Эльвира Шигабетдиновна
Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования
«Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа);
доцент Хакимов Эрик Ришатович
Федеральное государственное казенное учреждение высшего образования
«Уфимский юридический институт МВД России» (г. Уфа)

РОЛЬ БАЗОВЫХ УБЕЖДЕНИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ТРЕВОЖНОСТИ И ДЕПРЕССИИ

Аннотация. В настоящее время осознается потребность сохранения психического здоровья специалистов помогающих профессий. Негативные или иррациональные убеждения могут ограничивать личность в развитии, приобретении новых знаний, когда человек убежден в предстоящей неудаче. Авторы статьи предполагают, что избегание реальности может привести формированию тревожности и депрессии. Цель исследования – выявление роли базовых убеждений в формировании тревожности и депрессии. Для решения исследовательских задач использован комплекс опросных методов и методик, направленных на выявление базовых установок, тревоги и депрессии. Выборку исследования в совокупности составили 46 специалистов помогающих профессий в возрасте от 24 до 46 лет. Было установлено, что иррациональные убеждения «долженствование в отношении к себе» и «низкая фрустрационная толерантность» способствуют формированию личностной тревожности. Люди с подобными иррациональными убеждениями постоянно испытывают стресс, гнев, беспокойство, тревожность, грусть, обиду.

Ключевые слова: иррациональные убеждения, тревожность, депрессия, избегание реальности, психическое благополучие.

Annotation. Currently, the need to preserve the mental health of specialists in helping professions is being realized. Negative or irrational beliefs can limit a person's development, acquisition of new knowledge, when a person is convinced of impending failure. The authors of the article suggest that avoiding reality can lead to the formation of anxiety and depression. The purpose of the study is to identify the role of basic beliefs in the formation of anxiety and depression. To solve research problems, a set of survey methods and techniques aimed at identifying basic attitudes, anxiety and depression was used. The sample of the study was made up of 46 specialists of helping professions aged from 24 to 46 years. It was found that irrational beliefs of "self-respect" and "low frustration tolerance" contribute to the formation of personal anxiety. People with such irrational beliefs constantly experience stress, anger, anxiety.

Key words: irrational beliefs, anxiety, depression, avoidance of reality, mental well-bein.

Введение. Для специалистов помогающих профессий самое главное – это здоровье. Здоровье состоит из психического и физического благополучия. Когда что-то из этого страдает человек находится в стрессе и в напряжении, из-за чего не только не получает удовольствие от жизни, но и перманентно остается в неудовлетворении по причине подверженности высокой тревожности или даже депрессии. С другой стороны данная логика взаимообратная: тревожность, как реакция, несоответствующая жизненным ситуациям и депрессия являются одними из основных факторов, неблагоприятно влияющими на самочувствие людей. Это отражается на эмоциональном и физическом состоянии, межличностных отношениях, самореализации и других важных жизненных сферах, что снижает качество жизни.

Высокие уровни тревожности и депрессии играют ограничивающую роль в жизни человека, потому что человек не пробует новое и соответственно не развивается, т.к. заранее убежден в неудаче или даже предстоящей опасности, которая точно случится. Такая деструктивная уверенность является результатом поддержания и усугубления негативного состояния, возникшего в результате яркого болезненного опыта иррациональными убеждениями [4].

Негативные или иррациональные убеждения, избегание реальности – это неосознанный выбор как следствие психологической защиты, вторичных выгод или невротическое расстройство ограничивающие человека в психологическом и физическом благополучии [6].

И.С. Коростелева и В. С. Ротенберг утверждают, что нарушение активности жизненной позиции и дезориентация в ценностно-смысловой сфере происходит в следствие деформации адаптационно-поведенческих механизмов, в частности психологических защит [3].

По мнению В.С. Чирковой чем более иррациональны некоторые виды убеждений, тем более дезадаптивны изменения эмоциональных схем [5].

А.Т. Бэк и Д.С. Бэк отмечают, что негативные глубинные (иррациональные) убеждения нарушают адаптацию, повышают уровень готовности к аддиктивным поведенческим реакциям, снижают эффективность деятельности, нарушают конгруэнтность удовлетворенности жизнью. Такого рода убеждения препятствуют постановке целей, их достижению, ведут к непродуктивным формам поведения, появляются в периоды психологического дистресса; при расстройствах личности они

могут активироваться постоянно. Негативные глубинные убеждения впоследствии связываются с ощущением беспомощности и непринятия жизни [1, 2].

Понимание необходимости коррекции деструктивных убеждений предопределило настоящее исследование. Результаты изучения взаимосвязи базовых убеждений, тревожности и депрессии у сотрудников социальной сферы можно будет использовать в работе практического психолога для повышения качества жизни лиц помогающих профессий.

Цель исследования – изучить роль базовых убеждений в формировании тревожности и депрессии.

В исследовании приняли участие 46 сотрудников ГБУ РБ МЦ «Семья». Возраст испытуемых от 24 до 46 лет. В работе были использованы следующие методики: 1) шкала тревоги Спилбергера-Ханина, STAI (адаптация Ю. Л. Ханина), 2) шкала депрессии Бека (BDI), 3) шкала базовых убеждений Р. Янов-Бульман (адаптация М. А. Падун и А. В. Котельниковой), 4) методика диагностики иррациональных установок А. Эллиса.

Метематико-статистическая обработка полученных результатов была осуществлена на персональном компьютере с использованием программы «Statistica 10.0». Анализ связей признаков проводился непараметрическим методом ранговой корреляции по Спирмену. Достоверными были выбраны результаты на уровне значимости $p \leq 0,05$.

Изложение основного материала статьи. На первом этапе исследования для диагностики уровня личностной тревожности была использована шкала тревоги Спилбергера-Ханина, результаты диагностики представлены в таблице 1.

Таблица 1

Выраженность тревожности

Шкала	Низкий (ниже среднего)		Средний		Высокий (выше среднего)	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Личностная тревожность	8	17,4	28	60,9	10	21,7

Из таблицы 1 видно, что в данной выборке преобладает средний уровень личностной тревожности с различными тенденциями (порядка 60,9%). Практически равнозначную часть занимают участники с высоким (21,7%) и низким (17,4%) уровнем личностной тревожности. Таким образом, большинство специалистов данной выборки обладают средним уровнем личностной тревожности.

Для диагностики уровня депрессии использовался тест-опросник – Шкала депрессии Бека (BDI).

Таблица 2

Выраженность депрессии

Шкала	Отсутствие депрессивных симптомов		Легкая депрессия (субдепрессия)		Умеренная депрессия	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Личностная тревожность	43	93	3	7	0	0

Из таблицы 2 видно, что у большинства респондентов отсутствуют депрессивные симптомы (93%). Легкий уровень депрессии встречается в 3%. Умеренный, средний и высокий уровни депрессии не обнаружен. Таким образом, у большинства специалистов данной выборки отсутствуют депрессивные симптомы.

Далее для диагностики базовых убеждений личности были использованы диагностические методики: шкала базовых убеждений Р. Янов-Бульман и методика диагностики иррациональных установок А. Эллиса. Результаты диагностики представлены в таблице 3.

Из таблицы 3 видно, что в данной выборке преобладает выраженное наличие убеждений по шкалам: «долженствование в отношении себя» (78%), «образ «Я»» (69,6%) и «катастрофизация» (65%). Следовательно, основную часть данной выборки можно охарактеризовать как людей, у которых сформировано представление о самих себе: об уме, теле, способностях и чертах характера. Такие люди предъявляют завышенные требования к себе и всему миру, они склонны любое жизненное событие прогнозировать с негативным исходом, для них удачное разрешение ситуации является практически невозможным. А это может вызывать у них сильнейший дискомфорт.

Таблица 3

Выраженность базовых убеждений

Шкалы	Отсутствие убеждений		Убеждения присутствуют		Выраженное наличие убежд.	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
по шкале Р. Янов-Бульман						
Доброжелательность окружающего мира	6	13	24	52	16	34,8
Справедливость	10	22	30	65	6	13
Образ «Я»	0	0	14	30,4	32	69,6
Удача	2	4,3	18	39	26	56,5
Убеждения о контроле	6	13	24	52	16	34,8
по шкале А. Эллиса						
Катастрофизация	0	0	16	35	30	65
Долженствование в отношении себя	0	0	10	21,7	36	78
Долженствование в отношении других	4	8,7	18	39	24	52
Низкая фрустрационная толерантность	8	17,4	28	60,9	10	22
Самооценка	8	17,4	26	57	12	26

Далее для выявления роли иррациональных убеждений в формировании снижению тревожности и депрессии у сотрудников социальной сферы был проведен корреляционный анализ (таблица 4).

Так, были выявлены отрицательные взаимосвязи на высоком уровне значимости (p=0,01) между личностной тревожностью и иррациональными убеждениями по «долженствованию в отношении себя» (r=-0,57), а также личностной тревожностью и иррациональными убеждениями по «низкой фрустрационной толерантностью» (r=-0,33).

Следовательно, можно предположить, что завышенные требования к себе с одной стороны, – и нетерпимость ко всему, что неприятно (дискомфорт, неудачи, проблемы, препятствия, отсрочка исполнения желаний), с другой стороны, – формируют личностную тревожность.

Таблица 4

Коэффициенты корреляционной связи между базовыми убеждениями и уровнями тревожности и депрессии

Шкалы	Коэффициент взаимосвязи между уровнем тревожности и базовыми убеждениями	Коэффициент взаимосвязи между уровнем депрессии и базовыми убеждениями
Доброжелательность окружающего мира	– 0,22	0,11
Справедливость	– 0,16	– 0,12
Образ «Я»	0,11	– 0,20
Удача	– 0,15	– 0,15
Убеждения о контроле	0,15	– 0,13
Катастрофизация	– 0,20	0,07
Долженствование в отношении себя	– **0,57**	– 0,02
Долженствование в отношении других	– 0,02	– 0,01
Низкая фрустрационная толерантность	– **0,33**	0,15
Самооценка	– 0,20	– 0,01

Примечание: жирным выделены достоверные взаимосвязи при $p \leq 0,01$

Люди с подобными иррациональными убеждениями постоянно испытывают стресс, гнев, беспокойство, тревожность, грусть, обиду.

Следует также отметить, что по причине отсутствия депрессивных симптомов у респондентов взаимосвязь между уровнем депрессии и базовыми убеждениями не выявлялась.

Выводы:

1) Большинство испытуемых в выборке специалистов социальной сферы имеют средний уровень личностной тревожности.

2) У большинства испытуемых в выборке специалистов социальной сферы отсутствуют депрессивные симптомы.

3) У большинства специалистов данной выборки в большей степени имеются выраженные иррациональные убеждения.

4) Иррациональные убеждения приводят к стрессу, гневу, беспокойству, тревожности, грусти, обиде.

5) Для освобождения от иррациональных убеждений для специалистов помогающих профессий необходима программа психологический помощи, в задачи которой должны входить: формирование позитивного мышления, повышение самооценки, снижение уровня тревожности.

Литература:

1. Бек, А.Т. Когнитивная терапия: монография / А.Т. Бек, А. Раш, Брайан ШО, Гэри Эмери. – СПб.: Питер, 2018. – 195 с.

2. Бек, Дж.С. Когнитивно-поведенческая терапия. От основ к направлениям: монография / Дж.С. Бек. – СПб.: Питер, 2018. – 416 с.

3. Коростелева, И.С. Проблема алекситимии в контексте поведенческих концепций психосоматических расстройств / И.С. Коростелева, В.С. Ротенберг //Телесность человека: междисциплинарные исследования. – М., 1993. – С. 142-150.

4. Котенева, А.В. Деструктивная психологическая защита и пути ее преодоления / А.В. Котенева // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – №4-5. – С. 1002-1005.
5. Чиркова, В.С. Взаимосвязь иррациональных убеждений и эмоциональных схем в когнитивной сфере личности (теоретический анализ) / В.С. Чиркова // International Journal of Humanities and Natural Sciences. – 2020. – Vol. 12-1 (51). – Pp. 107-100.
6. Эллис, А. Рационально-эмоциональная поведенческая терапия : монография / А. Эллис, К. Макларен. – РнД.: Феникс, 2008. – 160 с.

Психология

УДК 159.9
кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и практической психологии и социальной работы Хилько (Швецова) Ольга Владимировна
Ставропольский государственный педагогический институт (г. Ставрополь)

АЛЛЕГОРИЯ «ЧЕРНОЙ», НЕБЕЗОПАСНОЙ ПЕДАГОГИКИ В АНТИУТОПИИ ДЛЯ ДЕТЕЙ А.В. АФАНАСЬЕВА «ТЕ, КТО РЯДОМ»

Аннотация. Статья посвящена анализу аллегории «черной», небезопасной, авторитарной педагогики в антиутопии для детей А.В. Афанасьева «Те, кто рядом», анализу героев произведения.
Ключевые слова: «черная» педагогика, авторитария, тоталитаризм.
Annotation. The article is devoted to the analysis of the allegory of "black", unsafe, authoritarian pedagogy in A.V. Afanasyev "Those who are nearby", the analysis of the heroes of the work.
Key words: "black" pedagogy, authoritarianism, totalitarianism.

Введение. Фантастическое произведение, написанное в жанре антиутопии для детей «Те, кто рядом» А.В. Афанасьева [1], изданное в 1990 году и продолжающее традиции «Алисы в Стране Чудес» Л. Кэррола, «Незнайки на Луне» Н. Носова, «Волшебника Изумрудного города» А.М. Волкова, начинается с попадания главного героя книги мальчика Толи и его учительницы Варвары Петровны Кузьмищевой в мир, антиподный нашему (когда в одном мире происходит что-то хорошее, в другом мире – что-то плохое: «у вас родился хороший человек, у нас – плохой»). «Я это ты, а ты – это я», – говорит Глен Толе, иллюстрируя связь миров [1]. Посланники антиподного мира: мальчик Глен и Кудрявый Лист, зверек, похожий на белку, но не белка, являются в наш мир за Толей с просьбой о помощи: перейти в их мир и «разъединить» миры, убрать их зависимость друг от друга, антиподность (возможно, по аналогии расстановки сил в современном мире: багополучие «развитых стран» при капиталистической системе построено на выкачивании ресурсов из «развивающихся» стран).

Изложение основного материала статьи. Аналогичную картину мы наблюдаем с Элли из Изумрудного города, где собачка Татошка, подобно Кудрявому Листу для Толи, является причиной того, что девочка попадает в параллельный сказочный мир. Животные в этих мирах умеют разговаривать и помогают человеку справляться с трудностями. Идея существования и взаимовлияния параллельных миров или «мультивселенной» прослеживается в религиозных и научных трактатах. Материальность мыслей и помыслов восходит к христианству как понимание целостности материального и духовного в человеке [2; 6]. Мальчика Толю, по аналогии с «Алисой в стране Чудес», ведет в антиподный мир зверек Кудрявый Лист, похожий на белку, но не белка, в случае Алисы, она отправилась в Зазеркалье за кроликом. Толя попадает в антиподный мир через дыру, спрятанную в шалаше странного старика, «дремлющего в пустыне», в дыру Толя падает долго, так же, как и Алиса, попавшая в нее через дупло дерева. Элли с Татошкой уносит ураган. Элли, Толя и Алиса, каждый в «своем» произведении, попадают в свой «нижний» мир: тоталитарный и дремучий, построенный на полном контроле, на беззакании и на угнетении. Словами советника Балдоуса, правой руки тирана Бена Аморали, говорит автор, Афанасьев А.В.: «Наше государство – клубок предрассудков. И пока оно такое, а будет оно таким всегда, ибо на предрассудках держится власть …» [1] сообщает нам о порядке, установившемся в большинстве стран современного мира тоталитарного толка, которые через низведение народа до скотского состояния, через разрушение образования, через пропаганду всего примитивного в человеке, добиваются подчинения народа. В результате, все чаще в современном образовании ведется речь уже об обеспечении его безопасности [8; 9; 10; 12]. Симптоматично также, что произведение было написано в 1989 году, а издано в 1990 году, - в год, предшествующий развалу СССР: книга является пророческой [6].

Примечательным является эпизод в начале книги, в котором описаны темные времена падения мира Рюмов и земледельцев, произошедшие примерно за три тысячи лет до описываемых в книге событий: на землю Рюмов приходит многодневная тьма и снег (затмение? смутные времена?), после того, как тьма уходит, по селениям Рюмов начинают ходить и просить подаяния Жеки, волосатые человекоподобные существа, не умеющие говорить (аллегория деградации человека). Рюмам и земледельцам жаль этих существ, они заботятся о них, с Жеками часто играют их дети. Затем, Рюмы начинают замечать, что дети, общаясь с Жеками, тоже начинают обрастать шерстью, деградировать. Вскоре, по аналогии с Гамельнским крысоловом, персонажем средневековой немецкой легенды, Жеки уводят изменившихся, обросших шерстью, деградировавших детей, из селений [4; 14; 15]. Потом выясняется, что они увели детей в Город, чудесным традиционно сказочным образом построенный за одну ночь. Город как метафора урбании – искусственной, созданной человеком среды, среды совершенной и технологичной, но приводящей к деградации Человека, среды небезопасной для человека. В дальнейшем, приспешники Бена Аморали, тирана, подвергают в условиях Города все новых и новых Рюмов «укомплектовке» – переформатированию мозга при помощи некоего аппарата, в результате чего человек деградирует физически и морально и интеллектуально. «Укомплектовка» – аллегория «черной», тототалитарной педагогики, которая обслуживает интересы полицейских, в основном, капиталистических государств, участвует в оскотинивании, примитивизации подрастающего поколения [11; 13].

В произведении А.В. Афанасьева есть и представитель гуманной педагогики, учительница Варвара Петровна Кузьмищева, которую, по мыслям Толи «… в десант бы посылать» [1], которая кинулась в антиподный мир вслед за Толей, преодолев все препятствия, что создал ей на пути проводник Толи Кудрявый Лист. Варвару Петровну дети любят за то, « … что она не умеет повышать голос» (не доминирует, не подавляет). Дети «…Только тем отличаются от взрослых – они не прощают притворства, с возрастом, пройдя через «укомлектовку» «черной педагогики», пользуясь термином, введенным А. Миллер [7], – педагогики бесчеловечной, авторитарной, находящейся на службе у тоталитаризма, многие выросшие дети теряют чувствительность ко лжи, принимают ее как данность.

Варвара Петровна понимает, что Жеки, которые выступают орудием в подавлении народа, – «Это не палачи, а чьи-то жертвы», – оболваненные, идеологически запрограммированные, намеренно доведенные до деградации. Поэт Бисау называет Жеков «деревянными куклами», на борьбу с которым тратят время Рюмы вместо того, чтобы приблизиться к «магическому кристаллу» Аморалли («сила Кощеева», «магический кристалл» – телевидение?).

«Черная педагогика» на службе тоталитарного государства «укомлектовывает» людей в существ, которыми правят те, «кто считает себя людьми, и даже незаурядными, а на самом деле – это животные совсем иного разряда» [1]. Толя и его друзья инопланетянка Софа, учительница Варвара Петровна и медвежонок Гру-Гру, получив возможноть побега из подземелия, в которое их заперли приспешники Бена Аморали, решают все же остаться и встретиться с властями лично.

В произведении описана «желтая вода», которая «веселит сердца» и подачу которой жителям контролирует правительство, за что известный стихоплет Бисау критикует правительство, поскольку прием данной воды затрудняет «укомплектование» (форматирование, отупление). Что метафорично показывает эта желтая влага: инакомыслие?; алкоголь? (поскольку она «веселит»). Старик-стихоплёт Бисау сам, пройдя через пункт» [укоплектации] и практически не изменился, не деградировал, то есть, несмотря на идеологическую обработку и пропаганду капиталистичсекого потребленческого образа жизни, сохранил независимое нонконформистское мышление. «Теперь он одряхлел, и было принято считать, что он уже исчез, поэтому Жеки не обращали на него внимания» [1], то есть игнорировали инакомыслящих. Бисау покупал к вечеру на накопленную милостыню стаканчик желтой, веселящей воды, претворяясь пьяницей, потом выливал воду на землю, когда уходил от любопытных глаз, сохраняя, таким образом, свою легенду разведчика. Таким способом показано в произведении отупление населения при помощи алкогольной продукции до такой степени, что оно уже не годилось даже на укомплектовку, то есть до состояния ниже скотского, поэтому дозы, выдаваемые населению, старательно контролировались («культура пития») [3].

Бисау, как лидер Рюмов, неоднократно подвергался «двойному укомплектованию» (усиленной идеологической обработке) и проходил через железный колодец рюмов, откуда не возвращался ни одни Жек (заключение в лагере для политических»?).

В произведении упоминается «Тот, чьего имени нельзя называть» – часто применяемый троп, описывающий табуированных персонажей: всесильных или проклятых, подвергнутых забвению из-за своих преступлений, с данным персонажем должен сойтись в неравном бою Толя. Издревле под масками Кощеев Бессмертных описывались в сказках реальные тираны, вцепившиеся во власть. Древние сказания, сказки писались для думающих взрослых и были призваны учить самостоятельно мыслить детей, чтобы видеть пороки мира и совершенствовать его.

Конформизм населения в произведении «Те, кто рядом» достиг такого уровня, что, даже когда Жеки оставляют желтый фонтан без присмотра, погнавшийсь за лазутчиком Кудрявым Листом, земляной народец, столпившийся с ведрами вокруг фонтана, не решается без спросу брать веселящую воду, даже когда его подстрекает поэт Бисау. Один из народа говорит Бисау следующее: «… Зачем ты тратишь храбрые слова на тех, кто уже давно смирился?». «Черная педагогика» стоит на страже тоталитаризма, прошитые идеологически авторитарные педагоги, топят за кормящую их силу а, зачастую даже без идеологической подоплёки, черные педагоги – невротики, прошедшие через подобную воспитательную систему и яро трудящиеся над тем, чтобы лишить человеческого достоинства и способности думать очередное поколение. Бисау: «Новое время не придёт само по себе, за него надо бороться», «Мы на это не способны» - отвечают представители земляного народца, - в этом, собственно, и конечная цель «черной педагогики» - лишить человека воли, самости, самой личности. Власти в произведении даже ведут переписи неудокомплектованных, чтобы потом тех, кто не поддасться «укомплектованию», ликвидировать.

О гуманистической педагогике знают все, ее в наше время пропагандируют и «черные педагоги», - люди, больные морально, психосоматики, и, при этом, действуют строго в рамках «черной» педагогики, такие педагоги и принизили в глазах общественности роль учителя. Смутные времена в обществе, в умах плодят «черных» педагогов: невротиков, конформистов, приспособленцев, людей, не имеющих ничего святого, принципов. Педагоги часто неприспособленные, оторванные от реального мира люди. «Неприспособленная она к испытаниям. Все у нее по полочкам разложено. А чуть полочка покосилась – ей уже невмоготу» [1]. Они часто ненавидят детей, не пытаются их учить, а только занимаются дрессурой и запугиванием. Такие «горе-педагоги» боятся идти на контакт с родителями и любую критику и даже совет воспринимают в штыки. Администрация школы превратилась в этаких, недосягаемых «Гудвинов» из изумрудных дворцов (внешне благополучных заведений), которые сидят в своих тронных залах – бункерах, занимая, при этом, должностные государственные кресла и не участвуют в разрешении конфликтов педагог-ученик, педагог-родитель.

Толя в беседе с Аморали изрекает: «У меня по истории была четвёрка,… – Но я помню: чем реакционнее режим, тем глупее бывали правители. Они всегда пытались восполнить недостаток ума бессмысленной жестокостью» [1, С. 28], – это всё, что надо знать об основе тоталитаризма.

«Стыд, милая девочка, понятие условное. Для сильных не существует ни стыда, ни добродетели. Их закон – сила», – сообщает инопланетянке Софе Аморали. Такие «сильные» узурпируют власть, а за их спиной – «черные» педагоги, которые обеспечивают функционал идологической обработки, «укомлектовки». В большинстве современных стран государства тоталитарные, полицейские, контроль над народом в которых обеспечивается также «Жеками», незамутненными совестью и интеллектом силовыми структурами.

В тоталитарных режимах все держится на беззаконии и взятоимстве: Аморали предлагает детям сделать подарок Балдоусу, чтобы он их отпустил из города.

После сообщения о назначении поединка Толи с Тем (кого не называют), Варвара Петровна, заговорив ласково с Жеком, возвращает его в былое сознание, и он рассказывает от имени Жеков их историю о том, как, после «укомплектования» они творят жуткие дела, не давая себе в том отчета, и каждое новое поколение Жеков, становится агрессивнее предыдущего (они воспитываются ранее укомплектованными), в общем, описывается довольно типичная картира падени империй: высокие технологии и проседание в средневековую дикость сочатаются в Городе, в урбании.

Все жители в этом антиподном мире страдают инстинктом преследования как ответом на психическое расстройство, вызванное отсутствием «нужности» и любви. И Варвара Петровна умело использует технику «Хоопонопоно» (ее автором является психотерапевт Хью Лин), тактильно и вербально через объятия, ласковые поглаживания и добрые слова «Ах ты, бедная лапушка ….самый красивый, самый умный …», возвращает Жекам ощущение любви. Слова сочувствия и сострадания превращает нелюдей в людей с чувствами, мыслями и эмоциями.

Далее по ходу действия, друзей из камеры выпускает переродившийся внешне в Жека, но сохранивший свое сознание («недоукомплектованный», – внешний конформист, то есть, изображающий конформизм) Кудрявый Лист.

Новый персонаж произведения генерал Кувалдыч, предпочитающий всем цветам оранжевый, был уникальным персонажем, которым сам потребовал «узаконивания» – «укомплектовки», был внутренним конформистом, то есть человеком, в мгновения ока отращивающим у себя идеологическую базу для служения любому режиму, психологическим

хамелеоном, который на службе режиму скоро представил план поголовного истребления, бывший принят властями весьма любезно. Реализацию подоного плана можно наблюдать в разных странах под самыми разными названиями.

Далее Бен Аморали объясняет Кувалдычу концепцию: «До появления людей [Толи и учительницы] наши враги отвечали на жестокость жестокостью, на хитрость хитростью. И были обречены, потому что наше зло неизмеримо злее их зла и наша жестокость во сто раз беспощаднее их жестокости. Наша победа казалась неизбежной. Приход мальчишки изменил ситуацию. Он играет не по нашим правилам и портит всю игру. Своим поведением он как бы отрицает моральную ценность зла. Это опасная тенденция. Зло, сталкиваясь со злом, порождало новое зло, и это было нам на руку. Но зло, наткнувшееся на презрение, вянет, как свежий лепесток под порывом ледяного ветра» [1, С. 34]. Аморали предлагает … не просто искоренить, а сначала превратить его [Толю] в злобное животное, чтобы все убедились — зло всесильно» [1, С. 34], в результате: «Где нет зла, там нет и жизни. В каждом сознании эта мысль пусть будет высечена раскалёнными буквами» (распространение идеологии фашизма, к примеру). Аморали и Кувалдыч решают подвергнуть перед боем издевательствам учительницу, чтобы разъярить Толю, и, чтобы в порыве мести, он сам отдался Злу (осквернение святынь для обозления и примитивизации народа).

Николай Бердяев говорил, что человеку проще реализовать в себе звериный образ, чем духовный, Божий. Звериного в человеке гораздо больше, чем других более высоких составляющих. «Человек любит рабство и легко мирится с ним» [2, С. 137]. Но звериное начало в человеке не сравнивается со зверем, который лучше любого зверочеловека, «Ужасен не зверь, а человек ставший зверем» [2, С. 138]. Поэтому в сказках и антиутопиях так много разных зверей, которые разговаривают, помогают, учат человека. Звери в этих сказках никогда так низко не падают, как человек. Человек без духовности становится худшим животным, это ведет к его разложению как личности. Немцы, под влиянием фашисткой пропаганды, превратились в диких зверей, жестоких и кровожадных так же, как и Рюмы переродились в Жеков-нелюдей.

Интересен персонаж Мина, – начальник тюрьмы, который подвергался «укомплектованию» восемь раз, но не стал злобным, при этом: «Мин вёл строжайший учёт расходов и приходов. Его редкостная добросовестность сделала его более страшным цербером, чем мог им стать самый злобный, но бестолковый Жек. В государстве Бена Аморали все было устроено таким образом, что каждый приносил пользу помимо своей воли» [1, С. 34], так происходит и с гуманными учителями, которые поставлены на службу тоталитарным режимам. Далее Мин признается в организации побега: «Тебя обмануть нетрудно, Бен. Жестокость мнит себя зрячей, но она слепа» [1, С. 34], жестокость слепа, потому что не ведает человечности, Аморали не понятно поведение героев, оставшихся ради схватки, когда была возможность побега. Далее Аморали удивляется, почему Мин не убил его, хотя у него были возможности, а тот отвечает: «Уничтожить одного носителя зла не значит улучшить мир. Я хотел понять, на что ты опираешься и что дает тебе силу» [1, С. 34].

После уничтожения Толи, его деморализации, Аморали планирует земляной народ подвергнуть «укомплектовке», а тех, кого не удасться обработать, уничтожить: падение духовных лидеров народа (Толя) – сильный деморализатор, поэтому дискредитация конкурента – важное орудие в политической борьбе.

Перед поединком Толи с Тем, согласно замыслу, Аморали устраивает бой учительницы с тремя Жеками, Варвара Петровна «расколдовывает» Жеков ласковыми речами, поскольку под маской любого ожесточения и деградации в человеке всегда остается Дитя, которое жаждет ласки и заботы, понимания и принятия, – наш психологический исток. Аморали предлагает свободу героям за раскрытие ему секрета укрощения Жеков: тиранам нужны все новые технологии подавления, но «свободу не получают в обмен на что-то. Ее завоевывают» [1, С. 39].

Философы Ж.Ж. Руссо, св. Фома Аквинат считали природу человека доброй. Это позже она была испорчена обществом и государством. Но человек – существо свободное и всегда может сделать выбор. И каков будет его выбор, зависит от его морального и духовного окружения, от нетоксичных педагогов, способных внушить ему веру в справедливость, человека и добро.

После победы учительницы, после укрощения Жеков и падения Кувалдыча (главного силовика), народ начинает смеяться над последним: когда смеются над режимом, идеология режима дала трещину.

Во время поединка Толи с Тем, состоящим из энергетических шаров, он замечает, что Тот, реагирует лишь на страх (расстреливает лучом испугавшихся Жеков: «Почему он напал именно на них, – подумал он, – убегающих и вопящих? А что, если?..». От мгновенно озарившей его догадки Толя вздрогнул. «А что, если механическое чудовище нападает только тогда, когда жертва пугается или вообще испытывает какую-нибудь сильную эмоцию? Эмоция его подзаряжает и включает?.. » [1, С. 39]. Эмоции дают агрессору-манипулятору контроль над жертвой. Далее Толя навязывает свои правила роботу (соединившемуся из энергетических шаров): Тот будет убегать, а Толя – догонять его, далее Толя отказывается убегать от робота, а Софа, воспользовавшийсь всеобщим замешательством, выбирается из клетки и выключает робота.

Далее идет сражение между Рюмами и Жеками. Рюмы побеждают, а после этого на площадь у фонтана, где боролся Толя с Тем, врывается войско пустыни. И началась «вечная битва за свободу, исход которой, к сожалению, до сих пор не ясен» [1, С. 41]. Войны пустыни побеждают только тогда, когда им на помощь встают воодушевленные их примером, жители города. Когда поражение Аморали уже очевидно, он сбегает на портативном аппарате, напоминающем вертолет: «Увы! – сказал старец. – Аморали – это зло. Он вездесущ. Он обязательно появится снова, только неизвестно где и когда. Но сегодня он побеждён!» [1, С. 41]. – Тоталитаризм приходит снова и снова во всех обществах. А Кувалдыч и Балдоус, главные силовики, становятся пастухами, и эти внутренние конформисты искренне служат новой системе: таков удел конформистов-автоматов, они как автомобиль: управляя им, можно развозить продовольствие, а можно давить людей.

Выводы. Любой строй рано или поздно превращается в тиранию, на службу которого встают черные педагоги, и подточить основание которого могут только учителя, которые учат подрастающее поколение думать.

Литература:

1. Афанасьев А.В. Те, кто рядом. – М.: Детская литература, 1990. – 190 с. [Электронныйресурс]. https://mir-knigi.net/books/detskie/detskaya-fantastika/43111-te-kto-ryadom.html (дата обращения: 07.03.2022).
2. Бердяев Н.А. «Экзистенциальная диалектика божественного и человеческого» Гл. VIII Человечность. http://www.odinblago.ru/filosofiya/berdyaev/berdyaev_n_ekzistencialn/ (дата обращения: 07.03.2022).
3. Волобуева Е.В., Хилько О.В. Алкогольная псевдотрадиция: отражение в массовом искусстве // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71-2. – С. 426-428.
4. Гамельнский крысолов: Википедия: свободная энциклопедия [Электронныйресурс] https://ru.wikipedia.org/wiki/Гамельнский_крысолов (дата обращения: 07.03.2022).
5. Джеймс, У. Многообразие религиозного опыта. Изд-во Академический проект. – 2017. [Электронный ресурс]. https://bookscafe.net/read/dzheyms_uilyam-mnogoobrazie_religioznogo_opyta-157130.html#p1 (дата обращения: 07.03.2022).
6. Кузнецова Е.Н., Хилько (Швецова) О.В. Аллегория «черной», небезопасной педагогики в условиях тоталитарного общества в произведении А.В. Афанасьева «Те, кто рядом» // Образование: традиции и инновации: Материалы XXVII международной научно-практической конференции (14 октября 2021 года). – Прага, Чешская Республика: Изд-во WORLD PRESS s r.o., 2021. – 112 с. – С. 61-67.

7. Миллер В. Воспитание, насилие и покаяние. – М.: Независимая фирма «Класс» , 2010. – 296 с.
8. Погребная О.С., Францева Е.Н., Никабадзе О.С., Кольцова И.В., Хилько О.В. Формирование психологически комфортной и безопасной образовательной среды. – Ставрополь, 2020. – 110 с.
9. Тинькова Е.Л., Артеменкова Л.Ф., Водолажский Г.И., Катилевская Ю.А., Кузнецова Е.Н., Торикова Е.Ф., Хилько О.В. Обеспечение комплексной безопасности участников образовательного процесса: учебно-методическое пособие. – Ставрополь, 2020. – 120 с.
10. Тинькова Е.Л., Корлякова С.Г., Катилевская Ю.А., Кузнецова Е.Н., Хилько О.В., Торикова Е.Ф. Развития психологической компетентности учителя в области сохранения и укрепления тздоровья субъектов образовательного процесса. – Ставрополь: СГПИ, 2019. – 104 с.
11. Хилько О.В. Инфантилизаци населения: истоки и последствия // Педагогическая наука и практика – региону: Матлы XVI региональной научно-практической конференции ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт». – 2016. – С. 225-230.
12. Хилько О.В. Роль учителя в сохранении и укреплении психологического здоровья населения // Прикладная психология и спихоанализ. – 2017. – № 3. – С. 12.
13. Швецова О.В. Секспросвещение детей: социально-психологические последствия // Актуальные проблемы современной науки: IV Международная научно-практическая конференция: в трех томах. – 2015. – С. 342-345.
14. Abraham Elder. Tales and Legends of the Isle of Wight. – Simpkin, Marshall, and Company, 1839. – P. 97-100. – 204 p.
15. Erica Bastress-Dukehart. The Zimmern Chronicle: Nobility, Memory, and Self-Representation in Sixteenth-Century Germany (2004).

Психология

УДК 159.92

кандидат педагогических наук, доцент Шевцова Антонина Бутовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева» (г. Карачаевск);
кандидат психологических наук, доцент Бостанова Светлана Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева» (г. Карачаевск)

ДЖАЗОВАЯ МУЗЫКА КАК ДЕТЕРМИНАНТ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ И ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В данной статье раскрывается понятие, особенности и роль джазовой музыки как классического искусства. Представлен анализ исследований положительного воздействия джазовой музыки на психику, сознание, поведение личности. Одной из приоритетных задач современного воспитания и образования является формирование у обучающихся в рамках учебного процесса необходимых компетенций. При создании определенных условий талант и потенциальные способности личности могут проявиться достаточно выразительно. И, напротив, при отсутствии подобных условий, если нет поощрения или одобрения, то талант может совсем не проявляться. Авторы поднимают актуальную проблему нехватки, либо отсутствия занятий по изучению джазовой культуры, джазового искусства, джазовой музыки. В статье рассматриваются особенности джаза как стиля, выступающего вектором в музыкально-эстетической ориентации молодежи. Здесь препарированы возможности джазовой музыки, которая оказывает положительное воздействие не только на когнитивные процессы и поведение, но и на общее развитие личности обучающегося. По мнению авторов, такой стиль музыки у современной молодежи развивает умение реализации творческого потенциала личности, ее музыкальных способностей, а также способствует стимулированию их познавательной активности. Отмечается роль образовательной среды в совершенствовании личности, в формировании ее духовной культуры. Данная статья обращает внимание читателя на воспитательно-эстетические возможности джазовой музыки. Поскольку эта музыка имеет глубокий смысл, который заключается в конкретном представлении о музыкальной культуре XX столетия. А приобретенные человеком знания о джазовой музыке, её понимание дают возможность личности расширить интересы, раскрыть внутренние мысли и идеи, грамотно позиционировать себя в обществе. В статье отмечена, как положительная, и «лечебная» функция джазовой музыки: она позитивно воздействует на мозговые структуры, на внутреннее состояние, даже на принятие решения, кроме того улучшает настроение, применяется для устранения тревожности. Раскрыта роль джазовой музыки, являющейся детерминантом не только в музыкально-эстетическом воспитании, но и в формировании психического здоровья личности.

Ключевые слова: искусство, творчество, музыка, классическая музыка, джаз, эстетическое воспитание, психология, личность, способности, настроение, эмоции.

Annotation. This article reveals the concept, features and role of jazz music as a classical art. The analysis of studies of the positive impact of jazz music on the psyche, consciousness, personality behavior is presented. One of the priority tasks of modern upbringing and education is the formation of the necessary competencies among students within the framework of the educational process. When certain conditions are created, the talent and potential abilities of a person can manifest themselves quite expressively. And, on the contrary, in the absence of such conditions, if there is no encouragement or approval, then talent may not manifest at all. The authors raise the urgent problem of the lack or absence of classes for the study of jazz culture, jazz art, jazz music. The article examines the peculiarities of jazz as a style that acts as a vector in the musical and aesthetic orientation of young people. Here the possibilities of jazz music are dissected, which has a positive impact not only on cognitive processes and behavior, but also on the overall development of the student's personality. According to the authors, such a style of music among modern youth develops the ability to realize the creative potential of a person, her musical abilities, and also helps to stimulate their cognitive activity. The role of the educational environment in the improvement of personality, in the formation of its spiritual culture is noted. This article draws the reader's attention to the educational and aesthetic possibilities of jazz music. Because this music has a deep meaning, which lies in a specific idea of the musical culture of the XX century. And the knowledge acquired by a person about jazz music, its understanding, enable a person to expand his interests, reveal inner thoughts and ideas, and position himself competently in society. The article notes the positive and "therapeutic" function of jazz music: it has a positive effect on brain structures, on the internal state, even on decision-making, in addition, improves mood, is used to eliminate anxiety. The role of jazz music, which is a determinant not only in musical and aesthetic education, but also in the formation of mental health of the individual, is revealed.

Key words: art, creativity, music, classical music, jazz, aesthetic education, psychology, personality, abilities, mood, emotions.

Введение. Музыкально-эстетическое воспитание в нашей стране представляется не как область, доступная лишь лучшим, особенным, а как компонент общего развития всего подрастающего поколения. И музыкальная культура личности, бесспорно, является показателем её развития.

На уроках музыки в общеобразовательной школе учащихся знакомят с произведениями, которые возвышают их, погружая в мир музыки, в мир Прекрасного. Большинство этих произведений являются классическими.

По мнению отечественного психолога Л.С. Выготского, «...музыка есть великое и страшное дело. Она побуждает к действию...она раскрывает путь и расчищает дорогу самым глубоко лежащим нашим силам; она действует подобно землетрясению, обнажая к жизни новые пласты...» [2, С. 321].

Способности, как потенциальные возможности развития личности, творческие влечения и желания человека очень важно направлять и корректировать. Поскольку, возникшая потребность и стремление творить непременно должны осуществиться.

Более конкретной представляется позиция отечественного композитора и педагога Д.Б. Кабалевского, подчеркивавшего «необходимость не просто музыкального, а музыкально-эстетического воспитания, гуманистического характера приобщения детей и молодежи к музыке, вовлечения их в музыкальное творчество» [4, С. 172].

Естественно, возникает потребность в изучении современной музыки различных направлений, иначе без этих знаний не будет осмысления и четкого, конкретного представления о музыкальной культуре XX века. Но, к сожалению, далеко не всегда общеобразовательная школа, нацеленная на всестороннее развитие и совершенствование личности, на объединение детей в современное культурное пространство, может в полном объеме реализовать предъявляемые ей требования, как в силу ограниченного количества предметов эстетического цикла, так и по причине существующих методологических проблем.

Изложение основного материала статьи. Вместе с тем необходимо отметить, что между содержанием классической и фольклорной музыки и духовным опытом современных детей (да и взрослых) все же возникает определенный барьер, то есть, своего рода отчуждение их от академической музыки.

В то же время на уроках эстетического цикла в общеобразовательной школе знакомство с современной профессиональной музыкой, которая создавалась, начиная со 2-й половины XX века, фактически не осуществляется.

Однако, важно обратить внимание на воспитательно-эстетические возможности музыки джаза – этого неповторимого, самобытного музыкального направления, зародившегося в США на рубеже XIX-XX столетий и давшего импульс к появлению целой плеяды разнообразных музыкальных жанров.

Произведения этого стиля сегодня практически не используются на уроках музыки в образовательных учреждениях.

Даже в том случае, если в программах по данному предмету предлагается знакомство только с отдельными джазовыми сочинениями, то характерные особенности, свойственные джазу как стилю, остаются без внимания и нигде не анализируются.

Кроме того, во время прослушивания джазовых образцов, внимание обучающихся не заостряется на том факте, что звучит именно джазовая музыка, а не какая-то другая. И все же, как ни странно, возникает вопрос – в чем же заключается воспитательный потенциал джазового искусства и его влияние на молодежь?

Об этом уникальном направлении XX века выдающийся российский джазмен Ю. Чугунов сказал, что «джаз – это музыка, которая затрагивает сердце, а это уже мостик к духовности!» [10, С. 25].

Необыкновенная и потрясающая джазовая культура – это всемирная культура, невзирая на истоки её происхождения, так как в джазе заключен достаточно более глубокий смысл, чем все привыкли думать. Не совсем верно полагать, что джаз является искусством стиля. Если же сказать точнее, то джаз – такой вид искусства, в котором при исполнении важно сохранить этот стиль от начала и до конца, а не выйти за его рамки.

Своей энергичной и жизнерадостной настойчивостью, своим необыкновенным напором джаз способен раздвинуть рамки образа. Он не имеет лица, но его внешняя уникальность, бесспорно, ощущается. По этой причине к джазу относится не только музыка, джаз является и образом в танце, литературе, в общении, и жизнь под его воздействием тоже становится разнообразной, интересной.

Развитие умения воспринимать эстетику джазовой музыки, бесспорно, представляет большие возможности для формирования духовной культуры личности. Более того, существует немало джазовых сочинений, которые могут быть вполне доступны и понятны как младшим школьникам, так и обучающимся вузов, они (джазовые сочинения) соответствуют уровню их психофизиологического развития.

В отечественной и зарубежной литературе отмечено позитивное влияние занятий джазовой музыкой: развиваются определенные структуры головного мозга, когнитивные функции личности, развиваются ритм, такт, чувство пространства, эстетический «вкус» [1; 3; 5; 8].

В свое время Фридрих Ницше говорил, что музыка является одним из величайших изобретений человечества. Еще в античные времена особое значение отводилось музыкальной эстетике в воспитании молодежи. Один из античных мыслителей – Платон считал, что каждый благородный человек должен играть на каком-либо музыкальном инструменте. Мы, соглашаясь с великими мыслителями, хотим добавить, что человеку необходимо владеть хотя бы элементарной музыкальной грамотой. Как отражено в исследовании А.Е. Павлова, именно музыкальная грамота является «отличным организующим средством для развития человека» [7].

Музыкальная культура, музыкальное искусство занимает важное место в музыкально-эстетической ориентации молодежи. Отечественный социолог Ковальчук И. В. в своем исследовании констатирует, что «именно музыка есть та часть культуры, которая в звучании открывает облик целой культуры, позволяющей видеть себя, свои истинные интересы, противоречия» [5].

Джаз – это эстетический опыт, которого нет в любой другой музыке. Он обладает способностью развивать в человеке умение наслаждаться и восхищаться этой музыкой, испытывать чувство изумления, в нем есть моменты неожиданности, юмор и динамика, которая заставляет человека невольно двигаться.

Джазовая музыка относится к такому искусству, где можно выразить собственные мысли, идеи, она расширяет интересы, развивает когнитивные способности, благоприятствует формированию и развитию личности в социуме.

Внутри джазовых элементов ритм находится в центре внимания, а ритмическая импульсивность свинга, которая дает остроту возникающим впечатлениям, даёт и ощущение самого джаза в исполнении импровизации. На одном из своих сольных концертов американский скрипач и дирижер Ювал Вальман как-то сказал: «Ритм – это жизнь. Жизнь – это движение. Ритм – это жизнь музыки». И действительно, в джазовой музыке ритм является её основным содержанием.

Влияние джазовой музыки на мозг человека, на его настроение, поступки, и даже на принятие решения является серьезным фактором не только в музыкально-эстетическом воспитании, но и в формировании психического здоровья. Музыкальное воспитание – это самое мощное «оружие», поскольку ритм и гармония проникает в самые сокровенные

глубины человеческой души. Посредством музыки можно регулировать свое состояние, использовать ее для лечения тревоги, а также депрессии.

Современный джаз обладает стилистической многообразностью. Многие композиторы нередко используют язык современного джаза в своих произведениях. В процессе освоения ритмических сторон джазовой музыки у обучающихся вырабатывается и совершенствуется чувство ритма.

«Ценность джазовой музыки как эстетического направления и ее эффективность при развитии эстетического восприятия заключается в том, что джаз отличается непосредственной эмоциональностью, яркой чувственностью, экспрессивностью» [6, С. 78].

В мире существует огромное количество музыкальных сочинений различных видов и жанров, в их числе обязательно присутствует музыка: классическая – серьезная; развлекательная, популярная, то есть, легкая музыка. Но единственным и неповторимым явлением – импровизацией, способной свободно выражать музыкальные мысли, является джаз. Только он дает возможность музыканту, будь то вокалист, солист-инструменталист, или участник оркестрового коллектива, самореализоваться, выразив свое осознание и понимание этого музыкального феномена, и воспитать творческое начало.

Освоение тонкостей музыкального искусства и овладение навыками джазового исполнительства создает основу для развития личности в целом, а в частности – тренирует память, внимание, волю.

Эстрадно-джазовая музыка в этом случае подходит как нельзя лучше, так как она является составной частью современной музыкальной культуры. Её широкое распространение в наши дни имеет большое идейно-воспитательное значение в процессе знакомства с ней.

Выводы. Эстрадно-джазовое музыкальное исполнительство в его лучших проявлениях на сегодняшний день является не только естественной принадлежностью быта, но и своего рода символом современного музыкального искусства, что отчетливо проявляется при рассмотрении запросов, художественно-эстетических увлечений, способностей, талантов, а также одаренности современной молодежи в сфере эстрадно-джазовой музыки [5; 8; 9].

Исходя из выше сказанного, музыка, в частности джазовая, которую мы слушаем, «кормит» наш мозг определенной энергией, влияя на его структуры, функции и работу, кроме того, она способна развивать речь ребенка в сензитивном возрастном периоде [2; 7; 11]. Сознание и самосознание, настроение и внутренние ощущения оказываются под внушительным воздействием джаза.

Таким образом, проблема исследования джазового искусства является актуальной и, несомненно, требует дальнейшего изучения.

Литература:

1. Аль-Фараби, А.Н.М. Трактаты о музыке и поэзии / А.Н.М. Аль-Фараби; пер. с арабского; отв. ред. М.С. Бурабаев. – Алма-Ата: Гылым, 1992. – 456 с.
2. Выготский, Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский; общ.ред. Вяч. Вс. Иванова. – Москва: Искусство, 1968. – 576 с.
3. Даукеева, С. Философия музыки Абу Насра Мухаммада аль-Фараби / С. Даукеева. – Алматы: Фонд Сорос. – Казахстан, 2002. – 352 с.
4. Кабалевский, Д.Б. Воспитание ума и сердца / Д.Б. Кабалевский. – Москва: Просвещение, 1984. – 192 с.
5. Ковальчук, И.В. Влияние рок-музыки на формирование стиля жизни российской молодежи: диссертация ... кандидата социологических наук: 22.00.01 / Ковальчук Инна Валерьевна. – Москва, 2002. – 148 с.
6. Конен, В.Д. Рождение джаза / В.Д. Конен. – Москва: Советский композитор, 1990. – 320 с.
7. Павлов, А.Е. Коррекционно-развивающее влияние занятий музыкой на нейрокогнитивное развитие детей начальной школы: диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.04 / Павлов Александр Евгеньевич. – Москва: 2008. – 137 с.
8. Рахманина, И.Н. Влияние функциональной музыки на психоэмоциональное состояние подростков / И.Н. Рахманина, Т.Ю. Овсянникова, С.Б. Тайсаева // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2021. – № 5 (195). – С. 507-513.
9. Тарадайко, Л.Г. Анализ экспериментально-теоретического периода исследования одаренности / Л.Г. Тарадайко, С.Н. Бостанова // Семья и личность: проблемы взаимодействия. – 2020. – № 18. – С. 87-93.
10. Чугунов, Ю.Н. Эволюция гармонического языка джаза / Ю.Н. Чугунов. – Москва: Муравей, 1997. – 168 с.
11. Шевцова, А.Б. Психофизиологические принципы стимулирования музыкой процесса развития речи школьников / А.Б. Шевцова // Гуманизация инновационного образования в современных условиях: перспективы и достижения: материалы 10-ой межрегиональной науч.-практ. конф. с международным участием, посвящ.125-летию Л.С. Выготского / отв.ред. И.В. Боязитова, А.А. Цахаева, Р.В. Сулейманова. – Махачкала: Дагестанский государственный педагогический университет, 2021. – С. 141-149.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Абидов Руслан Ризуанович Карданов Алим Русланович	**НАСТАВНИЧЕСТВО НАЧИНАЮЩИХ СОТРУДНИКОВ МВД РОССИИ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ**	**4**
Алиева Паризат Магамедовна	**ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ НАД ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ТЕКСТОМ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА ДЖ. ПРИСТЛИ «УЛИЦА АНГЕЛА»)**	**6**
Ахмадова Тамуса Хамидовна Курбанова Алина Балаэфендиевна Рамазанова Джавгарат Асадулаевна	**СОТВОРЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИМИДЖА ПЕДАГОГОВ ШКОЛЫ**	**9**
Белаш Виктория Юрьевна Салдаева Анастасия Александровна	**МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРОВ**	**12**
Белевцев Виталий Владимирович Коняев Владимир Михайлович Горденко Наталья Владимировна	**УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС КАК СЦЕНАРИЙ ДИСТАНЦИОННОГО ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ**	**17**
Богданова Марина Владимировна Качанова Лариса Александровна Белов Сергей Александрович	**ВЛИЯНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНОЙ СРЕДЫ ВУЗА НА ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ**	**20**
Bondar Elena Alexandrovna Samosenkova Tatyana Vladimirovna	**INTRODUCTION OF NEW INFORMATION TECHNOLOGIES INTO THE REAL EDUCATIONAL PROCESS IN THE CONTEXT OF A PANDEMIC**	**23**
Боровикова Анна Михайловна Ольхина Елена Александровна	**ИЗУЧЕНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ РОДИТЕЛЕЙ ОБ ИНДИВИДУАЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ МАРШРУТЕ РЕБЕНКА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**	**25**
Букина Ирина Адольфовна Гудина Татьяна Викторовна Букин Денис Андреевич	**ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ГРУППЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**	**28**
Булаева Марина Николаевна Филатова Ольга Николаевна Канатьев Павел Вадимович	**МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПРИМЕНЕНИЯ ЦИФРОВЫХ ПЛАТФОРМ В ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ**	**34**
Гарифуллина Альмира Маратовна	**ФАКТОРЫ МЕНТОРИНГА И УПРАВЛЕНЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ РУКОВОДИТЕЛЯ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**	**36**
Гачковская Анна Павловна Ковалева Виктория Валентиновна Лунева Светлана Владимировна	**ПРОБЛЕМНЫЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНЫХ ДИСЦИПЛИН В ЮРИДИЧЕСКОМ ВУЗЕ**	**40**
Дауров Алим Ибрагимович Теуважуков Аслан Хасанович	**СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫЕ НАВЫКИ СОТРУДНИКОВ МВД РОССИИ: ХАРАКТЕРИСТИКА И СПЕЦИФИКА**	**42**
Джиоева Айна Руфиновна Бесаева Аза Герсановна Гассиева Натали Константиновна	**ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННОЙ ВОСПИТАННОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)**	**45**
Джух Елена Николаевна Капалыгина Ирина Ивановна Сердюк-Афанасьева Марта Николаевна	**ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ РЕСУРСОВ ПЛАТФОРМЫ LMS MOODLE В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**	**48**
Егоров Дмитрий Евгеньевич Марандыкина Оксана Викторовна Щербакова Елена Евгеньевна	**КРОССФИТ КАК НАПРАВЛЕНИЕ ЭЛЕКТИВНЫХ ДИСЦИПЛИН ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И СПОРТУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ**	**51**
Егошина Надежда Гермогеновна	**СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ СРЕДСТВАМИ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ**	**56**

Ермакова Юлия Игоревна Цветкова Светлана Евгеньевна	РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ	59
Ефимов Александр Александрович Кочеров Юрий Николаевич Шумакова Елена Витальевна	ВАЖНЕЙШИЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ, КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	63
Жулина Елена Викторовна Курдова Юлия Александровна Маркичева Арина Александровна	КОРРЕКЦИЯ ПРОСОДИЧЕСКИХ КОМПОНЕНТОВ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ЗАИКАНИЕМ ПОСРЕДСТВОМ СКАЗКИ	66
Зверева Марина Валентиновна	ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ИНТЕРАКТИВНОГО ВОПРОШАНИЯ В ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ	70
Зенкина Светлана Викторовна	ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ МОБИЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ	73
Зотова Татьяна Юрьевна Суркова Анастасия Павловна	СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ УСТНОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ОРАТОРСКИХ УМЕНИЙ	75
Зотова Татьяна Юрьевна Суркова Анастасия Павловна	ТАКТИКИ РЕЧЕВОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В АСПЕКТЕ ИЗУЧЕНИЯ КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПЕДАГОГА	78
Иванов Сергей Меркурьевич Борисова Ксения Олеговна Федоров Игорь Григорьевич	ЗНАЧЕНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ДЛЯ ПОЛНОЦЕННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ	82
Imaeva Emma Shaukatovna Ryakhova Anna Grigorevna Mazidullin Denis Narisovich	COMMUNICATIVE ASPECTS OF TEACHING IN THE AUDIENCE OF NON-RUSSIAN-SPEAKING STUDENTS	84
Исаева Марьям Абдрахмановна Плиева Ася Ортелловна	ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА	88
Казначеева Светлана Николаевна Бичева Ирина Борисовна Казначеев Дмитрий Александрович	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПОЛОЖИТЕЛЬНО ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	90
Кайгородцев Иван Максимович	ЗНАЧЕНИЕ ГРАФИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ ПРИ РИСОВАНИИ ПОРТРЕТА С НАТУРЫ	95
Камерилова Галина Савельевна Картавых Марина Анатольевна	СТРАТЕГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КРЕАТИВНОСТИ В УСЛОВИЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МАГИСТРАТУРЫ ПО БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ	98
Камерилова Галина Савельевна Агеева Елена Львовна Егорова Юлия Владимировна	ПРОЕКТНО-МОДУЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КРЕАТИВНОСТИ В ВУЗЕ	101
Караулов Максим Александрович	СУЩНОСТЬ И ХАРАКТЕРИСТИКА СТРУКТУРНЫХ КОМПОНЕНТОВ ГОТОВНОСТИ К ТРУДОУСТРОЙСТВУ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ	103
Колокольникова Зульфия Ульфатовна Блинцова Ирина Михайловна Староверова Мария Владимировна	РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ В 1935-1945 ГГ.	106
Колокольникова Зульфия Ульфатовна Мосинцев Даниил Дмитриевич Блинцова Ирина Михайловна	СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРАВ И ОБЯЗАННОСТЕЙ ПЕДАГОГА: 20-Е ГОДЫ XX И XXI ВВ.	109
Колокольникова Зульфия Ульфатовна Мосинцев Даниил Дмитриевич Староверова Мария Владимировна	СИСТЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ В 1950-1960-Е ГОДЫ	112
Колокольникова Зульфия Ульфатовна Староверова Мария Владимировна Блинцова Ирина Михайловна	«ИГРА-РАБОТА» И «РАБОТА-ИГРА» В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ ФРАНЦУЗСКОГО ПЕДАГОГА С. ФРЕНЕ	115

Колокольникова Зульфия Ульфатовна Староверова Мария Владимировна Мосинцев Даниил Дмитриевич	**ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ СИБИРИ В ПЕРВЫЕ ПОСЛЕВОЕННЫЕ ГОДЫ (1945-1950)**	**117**
Корнеева Ольга Дмитриевна Семенов Курман Борисович	**ЛИДЕРСТВО КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ**	**121**
Корчагина Татьяна Александровна	**ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ОСНОВАМ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ**	**124**
Костикова Дина Алексеевна Лукьянченко Ирина Васильевна	**РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ВЫПОЛНЕНИЮ ЗАДАНИЙ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В КАЧЕСТВЕ ВОСПИТАТЕЛЯ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**	**129**
Круподерова Елена Петровна Круподёрова Климентина Руслановна Иванова Снежана Юрьевна	**ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ МАГИСТРОВ К ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ**	**132**
Кубекова Бэла Сапаровна Булатова Элла Мухтаровна	**О ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ В ПРЕПОДАВАНИИ МАТЕМАТИКИ**	**135**
Кудряшова Светлана Константиновна Кудряшов Валерий Иванович	**ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОГО ОТНОШЕНИЯ К СВЕРСТНИКАМ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**	**137**
Кудряшова Светлана Константиновна Кудряшов Валерий Иванович	**ВОЗМОЖНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**	**140**
Кузнецова Елена Владимировна	**ОПРЕДЕЛЯЮЩИЙ НАВЫК РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В ТИСКАХ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ОГРАНИЧЕНИЙ И САНКЦИЙ**	**143**
Куликова Анастасия Антоновна Соломаха Елена Николаевна Родионова Юлия Владимировна	**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЛИЯНИЕ ЦВЕТА В ДИЗАЙНЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ**	**145**
Курбанова Заира Гаджиевна	**МЕНТАЛИТЕТ В ДАГЕСТАНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕЛОСТНОЙ КАРТИНЫ МИРА У ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ**	**148**
Кущев Павел Михайлович Коняев Владимир Михайлович Горденко Наталья Владимировна	**ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОГО СПЕЦИАЛИСТА В ПРОЦЕССЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ**	**150**
Лапшова Анна Владимировна Зиновьева Светлана Анатольевна Воронина Ирина Романовна	**СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ – МЕХАНИЗМ АДАПТАЦИИ К УСЛОВИЯМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**	**153**
Лапшова Анна Владимировна Хижная Анна Владимировна Воронина Ирина Романовна	**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ЭВРИСТИЧЕСКОЙ БЕСЕДЫ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ОБЩАЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА»**	**155**
Ли Хуэй	**ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СОВЕТСКИХ МУЛЬТФИЛЬМОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО**	**157**
Магомедханова Умагани Шамхаловна Абдурахманова Азра Гитиномагомедовна Джегистаева Лариса Исаевна	**ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕУРОЧНОЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**	**161**
Маламагомедов Джамалудин Муртазалиевич	**СИСТЕМА ИСЛАМСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДАГЕСТАНЕ В XI – НАЧАЛЕ XX ВВ.**	**164**
Мальцева Екатерина Юрьевна	**РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ ОПЫТА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ**	**168**

Медведева Елена Юрьевна **Ольхина Елена Александровна**	**СУБЪЕКТИВНЫЙ ПОДХОД РОДИТЕЛЕЙ СЛАБОВИДЯЩЕГО РЕБЕНКА К РЕАЛИЗАЦИИ ЕГО ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА**	**170**
Медведева Светлана Адольфовна	**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ В ВУЗЕ**	**173**
Мендыгалиева Алтнай Кенесовна **Хисматулина Татьяна Владимировна**	**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКИХ ПРИЕМОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**	**177**
Митряшкина Надежда Валерьевна	**РЕАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ МОДЕЛИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ РАБОТНИКОВ ОРГАНИЗАЦИЙ СОЦИАЛЬНОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ К ПРОФИЛАКТИКЕ КИБЕРБУЛЛИНГА СРЕДИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ**	**180**
Муравьев Владимир Николаевич **Личутина Марина Геннадьевна**	**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ГРАЖДАН ВПЕРВЫЕ ПРИНЯТЫХ НА СЛУЖБУ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНУЮ СИСТЕМУ**	**182**
Набатова Лидия Борисовна **Рехлова Анжела Вячеславовна** **Бамбурова Елена Анатольевна**	**ИТОГИ РЕАЛИЗАЦИИ ИНТЕГРАЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ В ВУЗЕ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ**	**184**
Николаев Михаил Васильевич **Семенов Курман Борисович**	**ГРАЖДАНСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**	**187**
Парамонова Елена Алексеевна **Медведева Наталья Петровна** **Сошко Анна Борисовна**	**ФОРМИРОВАНИЕ ВЕРБАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКОГО ВУЗА НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ**	**190**
Пашковская Наталья Дмитриевна **Магдеева Альбина Рясимовна**	**ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОГО НАВЫКА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКОЙ СПЕЦИАЛЬНОСТИ**	**193**
Петровский Александр Михайлович	**МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА ХИМИЧЕСКОГО ПРОИЗВОДСТВА В ВУЗЕ**	**196**
Пирогланов Шамсуддин Шахретович **Гарьковенко Александр Евгеньевич** **Рахматуллин Юнус Валитович**	**РАЗВИТИЕ ЛИДЕРСКОЙ ОДАРЕННОСТИ У ВОЕННОСЛУЖАЩИХ В СИСТЕМЕ ВОЕННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ**	**198**
Померанцева Юлия Константиновна	**РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ ВУЗА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ**	**201**
Прохорова Ирина Владимировна **Камерилова Галина Савельевна** **Веряскина Наталья Павловна**	**РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОНКУРСОВ В ПОВЫШЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ**	**205**
Пушкина Клара Владимировна	**СЕМЕЙНЫЕ ЦЕННОСТИ В РУССКИХ И ЧУВАШСКИХ ПОСЛОВИЦАХ И ПОГОВОРКАХ**	**208**
Рожнова Наталья Владимировна **Илькевич Борис Владимирович**	**ОСНОВОПОЛАГАЮЩИЕ ФАКТОРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ТУРИЗМА**	**211**
Русак Ирина Александровна	**ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ УЧАЩИХСЯ 10-11 КЛАССОВ**	**214**
Салькова Фаина Александровна	**УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ДОКОЛЛЕДЖНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ КАК СТУПЕНЬ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ПРОФЕССИОНАЛА**	**217**
Сизова Ольга Алексеевна **Кислова Оксана Николаевна**	**МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ**	**222**
Смирнова Наталья Батыржановна **Шарова Светлана Николаевна**	**ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМИ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА**	**225**

Стачинский Владимир Иванович	**ТЬЮТОРСТВО В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ: К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ БУДУЩЕГО КОНЦЕРТНОГО ИСПОЛНИТЕЛЯ**	**228**
Теуважуков Аслан Хасанович Дауров Алим Ибрагимович	**РИСКИ И ОГРАНИЧЕНИЯ ПРОЦЕССА ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОТРУДНИКОВ МВД РОССИИ**	**230**
Уварова Анна Владимировна Конева Ирина Алексеевна	**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ АДАПТАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ**	**232**
Халиуллина Лилия Ринатовна	**РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ (БАКАЛАВРОВ) КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ИМИ ТРУДОВЫХ ДЕЙСТВИЙ**	**235**
Хашегульгова Жанна Ахметовна Ужахова Зухра Магомедовна	**ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ**	**239**
Хуторная Маргарита Леонидовна	**ДИСТАНЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК РЕСУРС СТУДЕНТА НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ КАРЬЕРЫ**	**242**
Хушвахтзода Кобилджон Хушвахт Оринина Лариса Владимировна Мухаметов Гафур Бабаевич	**ПРОБЛЕМА ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПАТРИОТИЗМА В АСПЕКТЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНФРАСТРУКТУРЫ СЕЛА В РОССИИ И РЕСПУБЛИКЕ ТАДЖИКИСТАН**	**246**
Цветкова Светлана Евгеньевна Бойко Мария Валерьевна	**СОДЕРЖАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ ДЛЯ НАПРАВЛЕНИЯ 37.04.01 ПСИХОЛОГИЯ С УЧЕТОМ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ УРОВНЕЙ ОБРАЗОВАНИЯ**	**249**
Чаладзе Елена Автандиловна Голунова Валерия Александровна	**ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ СЛОВАРЯ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**	**253**
Черемисина Александра Анатольевна	**СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМЫ ПРОФИЛАКТИКИ КОМПЬЮТЕРНОЙ ЗАВИСИМОСТИ ПОДРОСТКОВ**	**256**
Чикенева Ирина Валерьевна	**ПЕРВИЧНАЯ ПРОФИЛАКТИКА НАРКОМАНИИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**	**259**
Шипкова Екатерина Николаевна	**ФОРМИРОВАНИЕ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ НА ДИСТАНЦИОННЫХ ЗАНЯТИЯХ**	**263**
ПСИХОЛОГИЯ		
Гапонова Галина Ивановна Ольшанская Светлана Алексеевна Лазаренко Лариса Анатольевна	**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ СПОСОБНОСТИ К САМООРГАНИЗАЦИИ И САМОУПРАВЛЕНИЮ**	**266**
Гостеева Оксана Вячеславовна Коваль Нина Александровна	**АКМЕОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЭМПАТИИ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ**	**270**
Джембек Юлия Игоревна Моторина Полина Алексеевна Ефремова Анастасия Владимировна	**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДИКТОРЫ ЭКСТРЕМИЗМА И ОСОБЕННОСТИ ИХ ПРОЯВЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**	**273**
Ефремова Анастасия Владимировна Джембек Юлия Игоревна Моторина Полина Алексеевна	**ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ МАКИАВЕЛЛИЗМА**	**275**
Изотова Елизавета Геннадьевна	**ОСОБЕННОСТИ ТРЕВОЖНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ПЕРЕХОДЕ ОТ НАЧАЛЬНОГО К ОСНОВНОМУ ОБЩЕМУ ОБРАЗОВАНИЮ**	**278**
Калинкина Евгения Михайловна Носова Наталья Валентиновна Вадурина Елена Николаевна	**ДИНАМИКА КОГНИТИВНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО ОДАРЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ**	**281**

Константинова Наталия Петровна **Филина Наталья Александровна**	**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ КОМАНДНОЙ РАБОТЫ ВО ВРЕМЕННОМ ДЕТСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ**	**284**
Малютина Татьяна Владимировна **Цыганкова Ольга Юрьевна** **Лонская Лариса Владимировна**	**ХАРАКТЕРИСТИКА СТАТУСА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ОРДИНАТОРОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА**	**287**
Манакова Марина Вячеславовна	**СОВРЕМЕННЫЕ СПОСОБЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ВЫПУСКНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**	**290**
Мелихова Виктория Игоревна **Слюсарева Елена Сергеевна**	**ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРОЦЕССА СЕПАРАЦИИ И РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА РАННЕГО ВОЗРАСТА**	**293**
Моторина Полина Алексеевна **Джембек Юлия Игоревна** **Ефремова Анастасия Владимировна**	**ЭТНИЧЕСКАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ МОЛОДЁЖИ КАК ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА**	**296**
Петрова Нина Федоровна **Ляшова Виктория Александровна**	**ОСОБЕННОСТИ САМООТНОШЕНИЯ ЛИЧНОСТИ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ТРЕВОЖНОСТИ**	**299**
Петрова Нина Федоровна **Сорокина Инна Игоревна**	**КОПИНГ-СТРАТЕГИИ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ В СИТУАЦИИ КИБЕРБУЛЛИНГА**	**303**
Петрова Нина Федоровна **Сойко Елена Викторовна**	**ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ В ДЕТЕРМИНАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТРЕССА В УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**	**305**
Салпагаров Марат Рашидович	**СЕПАРАЦИЯ КАК ОБЪЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ**	**308**
Точиева Марем Магомедовна **Цечоева Рукет Хаматхановна**	**ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ РЕБЕНКА В СТРЕССОВЫХ СИТУАЦИЯХ**	**311**
Фёдоров Александр Фёдорович	**К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ ВЗАИМОСВЯЗИ МЕЖДУ ЧЕРТАМИ ЛИЧНОСТИ, ТЕМПЕРАМЕНТА И СТИЛЯМИ СОВЛАДАНИЯ РАБОТНИКОВ ИСПРАВИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ**	**314**
Халикова Лилия Рашитовна **Шаяхметова Эльвира Шигабетдиновна** **Хакимов Эрик Ришатович**	**РОЛЬ БАЗОВЫХ УБЕЖДЕНИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ТРЕВОЖНОСТИ И ДЕПРЕССИИ**	**316**
Хилько (Швецова) Ольга Владимировна	**АЛЛЕГОРИЯ «ЧЕРНОЙ», НЕБЕЗОПАСНОЙ ПЕДАГОГИКИ В АНТИУТОПИИ ДЛЯ ДЕТЕЙ А.В. АФАНАСЬЕВА «ТЕ, КТО РЯДОМ»**	**319**
Шевцова Антонина Бутовна **Бостанова Светлана Николаевна**	**ДЖАЗОВАЯ МУЗЫКА КАК ДЕТЕРМИНАНТ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ И ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ**	**322**

Подписной индекс
в общероссийском каталоге
«Роспечать»: 64996

Проблемы современного педагогического образования
Выпуск 74. Часть 4.

ISSN 2311-1305

Ответственность за достоверность приводимых в публикациях фактов, дат, наименований, фамилий, имен, цифровых данных несут авторы статей.

Научные статьи печатаются в соответствии с авторскими вариантами.

Адрес учредителя:
295007, г. Симферополь, проспект Академика Вернадского, 4
(3652) 54-50-36

Адрес редакции и издателя:
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Отпечатано в типографии:
Гуманитарно-педагогическая академия (г. Ялта)
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС 77-61807 от 18 мая 2015 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Подписано к печати 30.03.2022. Сдано в набор 04.04.2022. Дата выхода 18.04.2022
Формат 210х297. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. листов 38,23. Тираж 500 экз. Цена свободная.